

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

السنة السابعة والأربعون أكتوبر ١٩٩٥ العدد الأول

صحيفة التربية

السنة السابعة والأربعون أكتوبر ١٩٩٥ العدد الأول

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

رئيس مجلس الإدارة : الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف

وكيل التحرير : الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

مدير التحرير : الأستاذ الدكتور محمد السيد حسونة

هيئة التحرير :

الأستاذ الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع

الأستاذ الدكتور انور الشراوى

الأستاذ الدكتور اكرام سيد غلاليم

الأستاذ حسن محمد السجترى

الأستاذ الدكتور صلاح جواهر

الأستاذ الدكتور فؤاد أبو حطب

الأستاذة الدكتورة عطيات محمد خطاب

الأستاذ الدكتور مملوح محمد أبو النصر

● تصدر في أربعة أعداد سنوياً - الاشتراك السنوى ٤ جنيه •

● ترسل المقالات الى السيد الأستاذ مدير تحرير الصحيفة •

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة : ت ٥٧٥٩٧٨٦

في هذا العدد

- ٣ ~~في متطلبات عملية تطوير التعليم~~
وجود سياسة تعليمية قومية مستقرة
للاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
- ١٠١ مدارس الفصيل الواحد
النشأة والتطور
للدكتور محمد السيد حسونة
- ٢٣ تطوير ادارة التعليم الثانوى العام
في مصر في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة
للدكتورة فاطمة محمد السيد على
- ٥٠ دراسة استطلاعية للعلاقة بين
بعض الامراض السيكوسوماتية
والمرض النفسى على عينة من الطلاب
للدكتورة فريدة سالم ابراهيم
- ٧١ الخزف أساس تروى متكامل
للدكتورة مها محمود النبوى الشال

رقم الايداع بدار الكتب ١١٠ لسنة ١٩٩٥

مطبعة الأمانة ٣ ش جزيرة بدران تليفون ٣٦٢٩٣٠٩

(١) متطلبات عملية تطوير التعليم وجود سياسة تعليمية قومية مستقرة

للأستاذ الدكتور / يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحرير

تعد وزارة التربية والتعليم هي الوقت الحاضر العدة لعقد مؤتمر تطوير التعليم الثانوي الذي تنوي عقده قبل نهاية هذا العام (١٩٩٥)
إن شاء الله .

وهذا هو المؤتمر الثالث في سلسلة مؤتمرات تطوير التعليم العام قبل الجامعي والتي بدأت في السنوات الأخيرة بعقد المؤتمر الأول حول تطوير التعليم الابتدائي (فبراير ١٩٩٣) ثم المؤتمر الثاني حول تطوير التعليم الإعدادي (نوفمبر ١٩٩٤) هذا خلاف المؤتمرات الأخرى التي عقدت حول تطوير جوانب أخرى مثل تطوير التعليم الفني .

وفي الحقيقة فإن وزارة التربية والتعليم تبذل جهودا مكثفة لتطوير التعليم في مراحله ونوعياته المختلفة والارتقاء بمستواه ومستوى إعداد خريجيه كمواطنين قادرين على تطوير الحياة في مجتمعهم والنهوض بها . ونحن نحمد الله على أن زاد الوعي في مجتمعنا بأهمية التعليم في حماية مجتمعنا وتوفير الرفاهية والسعادة له الى الدرجة التي رفعنا فيها مؤخرا شعارا قوميا بأن « التعليم هو الأمن القومي للمجتمع » ، وقد لاقى هذا الشعار الذي نادى به القيادة السياسية في مصرقبولا حسنا من جميع فئات الشعب لأنه يمثل فعلا أهمية التعليم في

حياة المجتمعات المصرية • ونحن لا ننسى ما تعرضت له دولة كبيرة هي الولايات المتحدة الأمريكية خلال الثمانينات من هذا القرن من انزعاج شديد عندما أعلنت إحدى لجانها القومية المتخصصة بناء على دراسات وافية أن التعليم عندهم في خطر أن لم يصحح مساره فبادرت تقارير رئيس جمهوريتهم آنذاك بإعلان « أن أمتهم في خطر » •

والتأمل في العلاقات بين الدول في عصرنا الحاضر يجد أن التنافس بينها لم يعد قائما على استعمار المناطق الغنية بالثروات والموارد الطبيعية كما كان الأمر في القرون الماضية • ذلك أننا نجد الآن مثلا بلدا فقيرا في موارده الطبيعية مثل سويسرا ولكنه غني في موارده البشرية التي نماها عن طريق التعليم الجيد ، نجده قد أصبح أغنى بكثير جدا من بلدان أخرى غنية في مواردها الطبيعية من أراض خصبة شاسعة ومياه وافرة ومناجم للخامات الأولية والمعدنية لا حصر لها ، غير أن شعوبها لم تنل من التربية والتعليم القدر الكافي لتنميتهم فأصبحت فقيرة وفي خطر دائم من الصراعات الداخلية والاعتداءات الخارجية كما هو الحال القائم في بعض البلاد في القارة الأفريقية وأمريكا الجنوبية •

حقا ان التعليم الجيد هو الأمن والأمان التامى للأمة :

لذلك فأننا نتوقع أن يكون التنافس في المرحلة القادمة بين الدول قائما على تطوير وتجويد التعليم بما يحقق أكبر عائد في تنمية أفراد الشعب والمجتمع عامة وبما يحقق الرفاهية في أفضل مستوياتها ويحقق الأمن والأمان للأمم •

وبرغم الجهود التي أشرنا إليها والتي تبذلها وزارة التربية والتعليم في مصر فإن الشعور العام لدى رجال التعليم والآباء والمتقنين بصحة عامة هو أن حصيلة هذه الجهود والأموال التي تنفق على التعليم غير متكافئة مع نواتج هذا التعليم • فلاهتمام بالكم في

التعليم مازال يعلب على الاهتمام بالكيف بمعنى أن التركيز مازال يينصب على تلقين كم كبير من المعلومات والحقائق لحفظها واستذكارها دون الاهتمام الكافي بهدف تحصيل هذه المعلومات وطرق الوصول إليها من حيث أثرها في تنمية شخصية المتعلم واكسابه مهارات التفكير العلمى وتنمية القدرة على الابداع والابتكار والتعلم الذاتى وتطبيق هذه المعلومات التى حصل عليها فى حياته الفردية والاجتماعية وفى تكوين القيم والاتجاهات التى توجه المتعلم فى سلوكه الشخصى والاجتماعى .

وما زالت طرق التعليم يغلب عليها التلقين والتركيز على اعداد الطالب للنجاح فى الامتحانات التى يؤكد المسئولون من حين الى آخر أن اسئلتها لن تخرج عن النصوص الواردة فى الكتب المدرسية المقررة أى دون محاولة جادة لاكتساب التلاميذ القدرة على التحليل والتطبيق والتفوييم أو القدرة على التعليم الذاتى والافادة من الخبرات التى يمرون بها فى مراقف حياتهم المختلفة ما دام لم يرد ذلك فى الكتاب المدرسى المقرر .

وما زالت منظومة التعليم فى مجتمعنا تفتقر الى وجود سياسة تعليمية مستقرة يمكن أن نسميها بحق أنها سياسة قومية • ولعل المشكلة المعروفة باسم مشكلة الدفعة المزدوجة فى الثانوية العامة لسنة ١٩٩٥ وما أحدثته من متاعب للوزارة وللجامعات وقلق لحوالى نصف مليون أسرة خير دليل على التسرع فى تعديل السياسات التعليمية التى ترتبط بشخصية الوزير •

وما زالت الجامعات تشكو من مستوى أعداد خريجي المدارس الثانوية الذين يلتحقون بالجامعات من حيث اعتمادهم فى الدراسة على التلقين فى المحاضرات وعلى مذكرات الأساتذة التى تتضمن المقررات الدراسية وبالأسف الشديد كثيرا ما يلجأ بعض طلابها الى

الدروس الخصوصية لاعدادهم للامتحانات لانهم لم يعتادوا التردد على المكتبات ودور الكتب للبحث بأنفسهم عن مصادر المعلومات .
وفى ضوء ما ذكرناه فيما سبق فإن السؤال الذى يتبادر الى الذهن هو ما سبب أو أسباب التناقض بين الجهود التى تبذل فى تطوير التعليم وبين الحصيلة التى لا نرضى عنها فى تكوين خريجي هذا التعليم .

وللاجابة على هذا التساؤل أرجو أن اتقدم ببعض الملاحظات لعلها لو أخذت بعين الاعتبار أن تؤدي الى التطوير الحقيقى للتعليم وتحقيق آمالنا فى تجويد مخرجاته ودعم تقدم المجتمع ، ولعل عرض هذه الأفكار أن يثير لدى القارئ أفكارا أخرى تساعدنا فى تشخيص هذه المشكلة وإيجاد الحلول العملية والعلمية السليمة لها .

وفيما يلى بعض هذه الملاحظات :

١ - الحاجة الى وجود سياسية تعليمية قومية مستقرة :

وليس المقصود بالسياسة المستقرة أن تكون جامدة أو راكدة ، هى مستقرة فى أهدافها وفى غاياتها البعيدة المدى ولكنها فى الوقت نفسه خاضعة لعمليات المتابعة والتقييم المستمر بحيث نتعرف أولا بأول على مشكلات التطبيق فى المحيطات والبيئات المختلفة فنعدل فى جزئياتها التى تحتاج الى تعديل بحيث تتسجم مع بقية الأجزاء الأخرى وبذلك تدعم هذه السياسة باستمرار، وتتثبت أركانها .

المجلس القومى للتعليم :

ولكى تكون هذه السياسة مستقرة وقومية يجب أن توضع على المستوى القومى وليس على مستوى فردى محلى ، أى أن يشارك فى وضعها جميع الهيئات المعنية بالتعليم فى المجتمع سواء من رجال التعليم

أنفسهم ومن المتخصصين فى العلوم التربوية ومن السياسيين والاقتصاديين والاجتماعيين الخ ... وأن تتولى ذلك هيئة قومية متخصصة • ولعل الفكرة الأساسية فى انشاء المجالس القومية المتخصصة فى عام ١٩٧٤ كانت لوضع السياسات القومية المستقرة للهوض بجوانب الحياة والأنشطة المختلفة فى المجتمع من تعليمية واقتصادية وثقافية الخ ... وكان المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى أول المجالس التى أنشئت فى ذلك الوقت أى أن له الآن (١٩٩٥) أكثر من عشرين سنة •

ويقوم المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى بدراسات مستفيضة فى الجوانب المختلفة للسياسة العامة للتعليم والبحث العلمى عن طريق شعبة ولجانه المتخصصة التى تضم كل منها ممثلين للوزارات والأجهزة التنفيذية المختصة والهيئات العامة والنقابات المهنية ذات العلاقة كما تضم حشدا من أساتذة الجامعات المتخصصين فى مجال عمل الشعبة هذا بالإضافة الى عدد من ذوي الخبرات العلمية والفنية والفنية فى مجال دراسات الشعب وعدد من ممثلى الهيئات المعنية بالتعليم سواء بطريق مباشر أو غير مباشر •

وبعد مناقشة التقارير الجزئية فى اللجان والشعب المختصة تعرض على المجلس مجتمعا بكامل هيئة لمناقشتها مناقشة مستفيضة وعامة يشترك فيها جميع أعضاء المجلس (حوالى ٥٠ عضوا) للتأكد من التكامل والانسجام بين محتويات التقرير والجوانب الأخرى المختصة للسياسة التعليمية ويحضر مثل هذه الاجتماعات العامة للمجلس عدد من الوزراء المعنيين ورؤساء الجامعات الأعضاء وأساتذتها المتخصصين وممثلى مهنة التعليم • وبعد اقرار التقارير فى صورتها الأخيرة ترفع الى السيد رئيس الجمهورية الذى يجهلها بعد التأكد من أنها تتفق مع السياسة العامة للدولة ، الى الأجهزة التنفيذية والوزارات المختصة للنظر فى تنفيذها •

هذا ما يقوم به المجلس القومى الموقر والذي يتشرف كاتبى هذا
الاقبال بعضوية منذ انشائه فى عام ١٩٧٤ • ولكن هل تعتبر تقارير
المجلس وتوصياته سياسة تعليمية قومة ملزمة لكل من يتصدى لمهنة
التعليم أو يتلقى خدمة تعليمية ؟ يكفى أن نطال الاختلافات الواسعة
بين غثات مختلفة فى المجتمع من حيث النظر الى هدف المدرسة والهدف
من دراسة المناهج المختلفة فيها فالقيادات التعليمية وواضعو السياسات
التعليمية يلاحظونها فى انها عملية تنمية بشرية للانسان شاملة ببناء
الجسم والعقل والوجدان وتكوين السلوك والمهارات الخ • فى حين
ينظر كثير من العاملين فى مجال التعليم أن الهدف من دراسة موضوعات
المنهج هو اعداد التلاميذ للامتحان فى هذه المناهج ولذلك تهمل المناهج
التي ليس لها امتحانات مثل التربية الرياضية أو الموسيقى أو الأنشطة
التعليمية المختلفة التي يمكن أن نطلق عليها مكونات الشخصية ومكونات
السلوك والوجدان السليم وإذا سألت آباء التلاميذ فقد تحصل على
الاجابة بأنهم يرسلون ابنائهم للمدرسة ليحصلوا على الشهادة
الدراسية التي تعدهم للالتحاق بالمرحلة التالية من التعليم أى من
الابتدائي الى الاعدادى الى الثانوى وأخيرا الجامعة ، يلاحظ
أن متابعتهم لتقدم أبنائهم فى الدراسة ينصب غالبا على مدى
النجاح فى الامتحانات أكثر مما ينصب على مدى نمو قدرات التفكير
أو الشخصية أو النواحي والمهارات الاجتماعية والسلوكية •

وليس ببعيد الحملة الشرسة التي قام بها السيد وزير التعليم
السابق لمحاربة الغش فى الامتحانات مما اثار غضب بعض أولياء
الامور كما لو كان الهدف هو النجاح فى الامتحان حتى ولو كان ذلك
بوسائل غير اخلاقية وذلك بدلا من شكر السيد الوزير على تخلص
التعليم من السلوكيات المنحرفة • ونذكر أيضا الاجراءات الحاسمة
التي يقوم بها وزير التعليم الحالى لمحاربة الدروس الخصوصية كـ

يعتمد للمدرسة دورها في تربية تلاميذها وتنمية قدراتهم عن طريق المناقشة والرجوع الى الكتب ومصادر المعرفة للوصول الى الآراء والحقائق السليمة بدلا من التلقين والتدريب على الاجابات المبترسة على أسئلة الامتحانات التي تقيس مدى حفظ التلاميذ للمعلومات دون فهم أو قدرة على التحليل والتطبيق أو التعميم . ونحن نعرف جميعا كيف يؤثر أى سؤال فى الامتحانات لقياس هذه النواحي أو قياس القدرة على الابداع والتفكير كيف يؤثر عاصفة من الاحتجاج من جانب بعض المعلمين أو أولياء أمور التلاميذ .

فهل بعد كل هذا يمكن أن نقول ان لدينا سياسة تعليمية قومية يلتزم بها المخططون للتعليم كما يلتزم بها واضعوا المناهج والكتب المدرسية والامتحانات ؟ كما يلتزم بها المعلمون ونظار المدارس والموجهون ومراكز التدريب وكليات التربية التي تعد المعلمين ؟

وقد تكون لدينا جزئيات متناثرة للسياسة التعليمية ولكنها غير ملزمة وغير منفذة كمييار يقاس به مدى نجاح كل عامل فى حقله التعليم .

أرجو أن نكتفى عزيزى القارئ بهذا القدر فى هذا العدد من صحيفة التربية وعلى وعد بأن نستكمل فى الاعداد القادمة للاجابة على السؤال الذى أثير فى صدر هذا المقال عن عوامل التناقض بين الجهود الجادة المبذولة من قبل رجال التعليم وبين الحصيلة الضئيلة فى مخرجات هذا التعليم .

والله ولى التوفيق ..

دكتور / يوسف صلاح الدين قطب

مدرسة الفصل الواحد النشأة والمتطور

١٠١/ محمد السيد حسونة

مدير التحرير

مقدمة :

يعد التعليم واحداً من مجموعة الحاجات الأساسية لكل فرد في المجتمع ، مثله مثل الحاجة الى الطعام والملبس والسكن - لذا حرصت اندولة منذ عهد الاستقلال في العشرينات حتى الآن على ان تتضمن الدساتير نصاً مؤداه ان يكون التعليم في المرحلة الأولى اجبارياً لجميع أبناء الشعب ذكورا واناثا ، وفي الريف والحضر على السواء غير ان دستور مصر الحالي فتح الطريق أمام مد هذا التعليم الاجباري الى مراحل فقد نص في المادة (١٨) على ان التعليم حق تكفله الدولة وهو الزامى في المرحلة الابتدائية ، وتعمل الدولة على مد الالتزام الى مراحل أخرى ، وقد وافقت الحكومة على مد الالتزام ليشمل المرحلة الاعدادية وذلك بموجب القانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ .

وبلاحظ ان طاقة استيعاب الملزمين كانت حتى قيام ثورة يوليو ١٩٥٢ لم تتجاوز (٤٦٪) من جملة من هم في سن الالتزام .

ثم أخذ التعليم الابتدائي في الانتشار في جميع أنحاء الجمهورية حيث بلغت نسبة الاستيعاب عام ٨١/٨٢ في المرحلة الابتدائية ٧٩٪ في عام ٨٦/٨٧ بلغت ٩٤٫٣٪ وفي عام ٨٩/٩٠ بلغت ٩٥٫٣٪ وتشمل التلاميذ المسجلين في المدارس الابتدائية العامة والمدارس الابتدائية التابعة للأزهر الشريف .

غير ان هناك من يتخلف عن الالتحاق بالتعليم الالتزامى لينضم

الى صفوف الأميين بالاضافة الى من يتسربون ولا يواصلون البقاء في المدرسة الابتدائية حتى نهايتها نتيجة لظروف اجتماعية واقتصادية .
ونظرا لأن الفئة العمرية ٨ - ١٥ سنة من الفئات الهامة جدا في استراتيجيات التعليم بعامة واستراتيجية محور الأمية بخاصة لاعتبارين أساسيين أولهما ان محور أمية هذه الفئة العمرية يحد من تضخم الأميين ، الكبار ويعد بمثابة سد لهذا المنبع ، وثانيهما ان محور أمية هذه الفئة العمرية سوف يزد من كفاءاتهم وقدراتهم الانتاجية قبل الالتحاق بسوق العمل .

وكان السبيل الوحيد لمواجهة هذه المواقف ان يطرق المسئولون عن التعليم في مصر صيفا تعليمية أكثر مرونة وغير تقليدية ومن بينهما صيغة مدرسة الفصل الواحد باعتبارها نمطا تعليميا موازيا للتعليم الرسمي .
ولقد جاءت فكرة انشاء المدرسة ذات الفصل الواحد كحل لمشكلة التجمعات السكانية المحرومة - بالقرى قليلة السكان أو المنعزلة والنجوع والكفور - من الخدمات التعليمية والتي تبعد عن أى مدرسة ابتدائية نظامية ويتعذر انشاء أى مدرسة بها لقلة عدد المزمين بها .
ولقد تبنت وزارة التربية والتعليم ابتداء من عام ١٩٦٨م هذه الفكرة وأعدت برامج لتدريب المعلمين على أسلوب العمل مع الصفوف المتعددة والمتجمعة في فصل واحد في ضوء نظام الكاتيب التقليدية ومعاهد تحفيظ القرآن الكريم .

وبناء على توصية من المجلس القومي للتعليم والبحث العلمى والتكثواوجيا في دورته الأولى عام ١٩٧٤ بدأ انشاء المدرسة ذات الفصل الواحد في العام الدراسي ٧٥/٧٦ كصيغة مناسبة للتعليم للأطفال في المجتمعات السكانية المحرومة من أى خدمات تعليمية لتحد الأطفال بالحد الأدنى من المواطنة .

مبررات إنشاء مدرسة الفصل الواحد :

١ - استيعاب الأطفال الذين لم تشملهم الخدمة التعليمية فى
العمر المختلفة وما زالوا فى سن الإلزام .

٢ - تيسير توصيل الخدمة التعليمية الى من تسربوا من المدارس
الابتدائية فى أى صف من صفوفها الى الصف الذى يمنع ارتدادهم
الى الأمية .

٣ - تلبية الحاجات التعليمية الأساسية لأبناء الشعب دون أن
يترتب على ذلك فاقد اقتصادى .

٤ - العمل على سد أخطر منبع للامية بأسلوب يلائم الظروف
البيئية المختلفة والمتباينة .

وقد روى أنه من أنسب الاجراءات لمعالجة المشكلة على الأسس
مسابقة الذكر هو أسلوب المدرسة ذات الفصل الواحد أو الفصلين، وهى
ان اخلقت عن المدرسة التقليدية الرسمية انما تختلف فى قدرتها على
التحرر من القيود والشكليات التى تواجه التعليم الابتدائى التقليدى،
وفى امكانها التكيف مع مختلف العوامل والظروف بهدف تيسير التعليم
وتوفيره على أوسع نطاق وفى جدبة وأصرار .

أهداف المدرسة ذات الفصل الواحد أو الفصلين :

هذه المدرسة نمط لنظام تعليمى مواز للتعليم النظامى ، ولكن لها
شخصيتها الذاتية المتميزة التى تتلاءم مع ظروف البيئات المحلية
وحاجاتها ولها أهدافها التى تتخلص فيما يلى :

١ - سد منابع الأمية باتاحة غرض التعليم للفئات التالية :

(١) المزمين الذين حالت ظروفهم السكانية والجغرافية
والعمرية دون الالتحاق بالمدرسة النظامية .

(ب) المتسربين من المدرسة الابتدائية النظامية أثناء سنوات الدراسة بها .

(ج) المرتدين الى الأمية بعد قضاء سنوات الالزام ولم يلتحقوا بالمراحل التالية للتعليم .

٢ — توفير غرض للتعليم تصل بالدارسين الى قدر من المعرفة والتدرج فيه الى مستوى يساعدهم على مواجهة الحياة وتهيئة سبل اللحاق بقطار التعليم العام في أول فرصة تسنح لهم .

٣ — الاسهام في رفع نسبة استيعاب المزمين وامتصاص أعداد من المتسربين .

٤ — التبكير بمعالجة الأمية قبل السن المحددة لتعليم الكبار ومداركة أوجه القصور في هذا التعليم حيث يوظف الدارس في مدرسة الفصل الواحد مهاراته وقدراته اللغوية والمهنية ، ويكتسب اتجاهات ومعلومات ثقافية مما يضمن عدم ارتداده الى الأمية مرة ثانية .

٥ — أعداد الدارسين للالتحاق بمراكز التدريب المهني التي تتطلب مستوى معيناً من التصصيل الدراسي :

وظيفة المدرسة ذات الفصل الواحد :

يعتبر نجاح هذه المدرسة رهن في المقام الأول بمقدرتها على الالتحام بالبيئة وتكييف شكلها ومحتواها وخصائصها بما يلائم ظروف البيئة وبمرونتها في تخطي القيود التي تقف أمام غيرها من المدارس الابتدائية لذلك تكون لهذه المدرسة وظائف معينة تلخص في التالي :

١ — تنمية الدارس لغوياً بما يضمن سيطرته على المهارات الأساسية قراءة وكتابة وفهما وتعبيراً .

٢ — تزويده بالمبادئ الأساسية في الحساب بما يجعله يحسن التعامل في بيئته .

٣ — معاونة الدارسين على التكيف الاجتماعي وتفهم الظواهر الطبيعية المحيطة بهم وتزويدهم بقدر من الثقافة الاجتماعية الصحية والعلمية والسلوكية ، يعينهم على التخلص من الخرافات والمعتقدات الخاطئة سعياً الى الارتقاء بمستوى المواطنة ولتحقيق ذلك يجب على هذه المدرسة أن تعدل وتكيف تنظيمها بحيث تتسم بالسمات الآتية :

أولاً : اختيار المعلمين :

يفتار المعلم من بين الفئات التالية مع مراعاة الفاضلة بينهم لاختيار أصلهم :

- ١ — المدرسون المتقاعدون (على المعاش) •
- ٢ — المكفون بالخدمة العامة من خريجي الكليات والمعاهد •
- ٣ — المتعلمون من رجال القرية مثل امام المسجد ، مأذون القرية ، المشرف الزراعي ... الخ •
- ٤ — السيدات المتعلمات بالقرية •
- ٥ — يمكن الاستفادة بطلاب المدارس الثانوية ودور المعلمين في معاونة معلم المدرسة في أوقات فراغهم •

ثانياً — تصنيف الدارسين :

- ١ — تتم الدراسة في ثلاثة مستويات (ثلاث حلقات) •
- ٢ — مدة الدراسة بكل حلقة عشرة شهور •
- ٣ — ينتقل الدارس من حلقة الى أخرى بناء على نتائج تقويم تحصيله التحصيلية واستيعابه للمعلومات والخبرات المقررة لكل حلقة •
- ٤ — يضم الفصل أكثر من مستوى دراسي واحد •
- ٥ — يستطيع المدرس أن يصنف الدارسين داخل الفصل في مستويات تحصيلية متقاربة من خلال المناقشة وعرض المعلومات

والخبرات للوقوف على مستواه العقلى بجانب تطبيق اختبارات تحديد المستوى التى تضعها الادارة العامة للتعليم الابتدائى والتى تصاحبه المناهج .

ثالثا - المناهج وطرق التدريس :

نظرا لأن مدرسة الفصل الواحد تعد نمطا موازيا للتعليم الابتدائى لذا روعى أن تكون المناهج التى تدرس فيها هى نفس مناهج المدرسة الابتدائية وروعى فى التطبيق الفعلى ما يلى :

١ - أن يطوع محتوى المنهج وتفاصيله للبيئة المحلية . بحيث يرتبط بها ويبرز خصائصها وميزاتها .

٢ - تستخدم طرق التدريس التى تتفق ومستوى الدارسين والتى تتناسب مع محتوى المنهج وتكيفية للهيئة فلا ينقيد المعلم بطريقة معينة بل يتبع الطريقة التى تتلاءم مع ظروف المدرسة ومستوى الدارسين .

٣ - يقسم الدارسون الى مجموعات طبقا لمستوياتهم التحصيلية . وتعد الدروس بحيث تغطي كل مجموعة ما يناسبها من المادة ، ويجوز تدريس أكثر من مادة فى نفس الحصة اذا اقتضت الضرورة .

٤ - يستعين المعلم بالأدوات المتاحة أيا كان نوعها ويستغل المصادر البيئية والامكانيات الموجودة بها وبخاصة المؤسسات التعليمية الغربية .
التقويم :

١ - تجرى عمليات تقويم مستمرة ، وفى نهاية كل شهر يجرى تقويم آخر للوقوف على مستوى الدارسين .

٢ - بعد خمسة شهور يجرى تقويم شامل للدارسين ينتقل

يمقتضاه الدارس من مستوى الى مستوى أعلى في ضوء ما يحرزه من تقدم في التحصيل واستيعابه للمناهج المقررة لكل مستوى .

٣ - يمكن أن يتقدم من يرغب من الدارسين الى امتحانات النقل بالمصنفين الثاني والرابع بالمدارس النظامية وكذلك لامتحان شهادة التحام الدراسة الابتدائية (نظام منازل) .

الاشراف الفني والتوجيه :

١ - يقوم بالاشراف الفني موجه القسم الذي تقع المدرسة في دائرة عمله .

٢ - يستلزم حسن التوجيه والاشراف أن يقضى الموجه فترات طويلة قد تصل الى يومين أو أكثر حسب الحاجة ، يقوم فيها باعداد وتدریس دروس نموذجية يقتدى بها المعلم ، ثم يوجه الى أمثل الطرق بعد تقويمه لأعماله وللدروس التي يؤديها أمامه .

٣ - تهيئة الفرص لمعلم هذه المدرسة لزيارة المدرسة النظامية القريبة للاستفادة من بعض ما يرى من طرق تدريس ومعينات تعليمية وتبادل آراء وخبرات .

٤ - يقوم المتمسكون من مدرسي المدرسة النظامية (المؤمنون) بفكر المدرسة ذات الفصل الواحد ، بزيارة هذه الفصول في غير أوقات العمل الرسمية لمعاونة معلمها ونقل خبراتهم اليهم مما يوطد العلاقات بينهم .

٥ - يقرر موجه القسم مدى استجابة المعلم واستعداده للقيام بهذه المهمة .

٦ - يقوم موجه المواد الثقافية بزيارة هذه الفصول من وقت لآخر للتوجيه والارشاد كل في اختصاصه وكذلك رؤساء القطاعات ومدير التعليم الابتدائي .

٧ - هي نهاية كل عام يشترك موجه القسم مع موجهي المواد في تقويم التجربة وتقديم تقرير واف عما أحرزته من تقدم وما صادفهم من عقبات ، وذلك لمدارسته ضمن الموضوعات التي تبحث في المؤتمر السنوي .

تطور عدد مدارس الفصل الواحد :

- تضمنت خطة انشاء مدارس الفصل الواحد منذ عام ١٩٧٦/٧٥ انشاء خمسة آلاف مدرسة - خلال خمس سنوات بواقع ألف مدرسة كل عام . الا أن التنفيذ الفعلي لم يصل في أفضل الأحوال الا الى نصف العدد المقرر في الخطة . فقد بدأ المشروع بافتتاح ٣٣٥ مدرسة ذات الفصل الواحد على مستوى الجمهورية ، وتزايد انشاء هذه المدارس حتى بلغ عددها في عام ١٩٧٩/٨٠ - ٢٥٢٦ مدرسة ذات الفصل الواحد ، ثم تراجع هذا العدد حتى وصل الى ٦٢٥ مدرسة في عام ١٩٨٣/٩٣ وقد يرجع ذلك الى أحد الأسباب الآتية :

توسع الوزارة في انشاء مدارس ابتدائية تطلعية خاصة في المناطق النائية والفقيرة والمحرومة من الخدمة التعليمية .

اهتمام الادارات التعليمية بالمحافظات بالمدارس الابتدائية النظامية حيث أنهم مسئولون عن نسب النجاح والرسوب امام الوزارة عدم جدية المتابعة والاشراف من قبل الادارات والاقسام التعليمية بالمحافظات لمدارس الفصل الواحد وفلسفة انشائها .

نقص الوعي بأهداف هذه النوعية من المدارس في المحافظات .

نقص الوعي لدى أولياء أمور الدارسين .

تراجع أولياء أمور الدارسين عن إرسال ابنائهم لاستكمال تعليمهم بمدارس الفصل الواحد نتيجة لظروفهم الاجتماعية والاقتصادية .

ولقد بلغ عدد الدارسين بمدارس الفصل الواحد في عام ١٩٩٣/٩٣ نحو ١٩٠٥٨ دارساً كان عدد الدارسين الذكور منهم ١١٣٨

دارسا بنسبة ٨٥٤٪ ، بينما كان عدد الدارسات من الأناث ٧٩٢٠
دارسة بنسبة ٤١٦٪ .

ولعل انخفاض عدد الأناث يشير الى ضرورة الاستثمار فى توعية
أولياء أمور الفتيات بأهمية تعليمهن .

مدارس الفصل الواحد لتعليم الفتيات من سن ٨ - ١٤ سنة :

انطلاقا من مبادئ السياسة التعليمية الحالية التى تؤكد على تطور
التعليم تطورا شاملا وتحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية للفتيات فى
المناطق ذات الكثافة السكانية المحدودة ، والمناطق المحرومة من الخدمة
التعليمية ، ومن أجل توفير خدمة تعليمية تساعدهم وتهمي لهم مناخا
تربويا وصحيا ومهنيا سليما ، لذا فقد صدر القرار الوزارى رقم ٢٥٥
بتاريخ ١٧/١٠/١٩٩٣ . ويقضى بإنشاء ثلاثة آلاف مدرسة ذات فصل
واحد فى الكفور والنجوع والعزب من أجل توصيل الخدمة التعليمية
لهذه المناطق للفتيات فى الشريحة العمرية من ٨ - ١٤ سنة سدا لمنابع
الأمية وتلبية للاحتياجات التعليمية والمهنية الأساسية بما يلائم الظروف
البيئية والاجتماعية للمتمدرسين .

ولقد أكدت توصيات اللجنة الاجتماعية بمؤتمر الحوار الوطنى
الذى عقد بالقاهرة فى يوليو ١٩٩٤ على ضرورة التصدى لمشكلة الأمية
عند النساء واعتبار هذه المشكلة تحديا رئيسيا يهتم القضاء عليه خلال
السنوات القادمة : وأن يأخذ تعليم البنات أولوية مطلقة فى العملية
التعليمية خاصة فى المناطق الريفية الى جانب توفير الرعاية الصحية للام
والطفل . والعمل على حصول المرأة الريفية على حقها الدستورى فى
التعليم والخدمات الصحية والاجتماعية وتوعيتها بحقوقها وواجباتها .

مبررات انشاء مدارس الفصل الواحد للفتيات :

وتتمثل هذه المبررات فيما يلى :

(أ) استيعاب الفتيات اللاتى لم يلتحقن بأى مدرسة ابتدائية
وما زلن فى سن الازام (٨ - ١٤) .

(ب) تيسير حصولهن على الخدمة التعليمية فى أماكن إقامتهن
حيما يلائم الظروف البيئية والاجتماعية فى المناطق المختلفة .

(ج) تلبية الحاجات التعليمية والمهنية الأساسية لهذه الفئة من
الفتيات للاستفادة بهن كقوة عمل منتجة لخدمة أنفسهن وخدمة المجتمع
المحلى وتهيئتهن ليعشن حياة أفضل .

(د) ترقية الوعى لدى الفتاة بالتغير والتكيف الاجتماعى .

(هـ) تنمية اهتمام الفتاة بمشاركتها فى المشروعات الانتاجية فى
البيئة .

(و) تعريف الفتاة بالمشكلات التى تواجهها — وسبل حلها فى
البيئة التى تعيش فيها .

(ز) التأكيد على التعليم الوظيفى الذى يرتبط بأدوار الفتاة
الاجتماعية .

(ح) تنمية وعى الفتاة ببعض المفاهيم الاقتصادية كالادخار
ترشيد الاستهلاك — ونظافة البيئة وتنظيم الأسرة وغير ذلك .

(ط) تنمية وعى الفتاة عن دورها الاجتماعى مستقبلا من حيث
دورها فى التنشئة الاجتماعية وتحمل أعباء الأسرة ونشر الوعى الأسرى
فى مجالات الغذاء والملبس والسكن ودورها الفعال فى الاهتمام بالطفل
ورعايته .

ولقد القت وزارة التربية والتعليم مسئولية إعداد مدرّس الفصل الواحد
للفتيات على النهيئة العامة للأبنية التعليمية — أصلا للمدارس القديمة
وانشاء مدارس جديدة خشبية على مساحة ١٦٠ متر مربع (٢٠ × ٨ مترا)
على أن يتم استثمار جميع المساحات المتاحة وتخصيص مخزن للأدوات
والأجهزة ومكان مناسب للتربية الرياضية (ان أمكن) بالإضافة الى
دورة مياه .

كما حددت الوزارة ان الذى يقوم بالتدريس فى هذه المدارس هم مدرسات فقط ، ويفضل من هن من نفس الكفر أو العزبة أو النجم ، وأذا تعذر ذلك فمن أقرب قرية فى المنطقة .

نظام الدراسة فى مدارس الفصل الواحد للأثاث :

مدة الدراسة بهذه المدارس خمس سنوات (مثل المدرسة الابتدائية) ولكن يجوز حسب المستوى العقلى للدارسات أن تختصر هذه الصفوف الخمس الى ثلاثة صفوف فقط . أى أن مقررات السنة الأولى والثانية الابتدائية تدرسها الفئة فى الصف الأول ، ومقررات السنة الثالثة والرابعة فى الصف الثانى ، ومقرر السنة الخامسة فى الصف الثالث .

ولقد أجاز القرار الوزارى ٢٥٦ لسنة ١٩٩٣ الحاق الفتيات حسب الصفوف التى سبق أن أتممن الدراسة فيها فى سنين سابقة بالمرحلة الابتدائية وحالت الظروف دون استكمالها .

ولتحقيق المرونة فى مواعيد الدراسة بمدرسة الفصل الواحد للفتيات - فإن بدء اليوم الدراسى يتم تحديده حسب ظروف الدارسات فى الكفور والعزب والنجوع وفى المناطق النائية ، كما حدد القرار للعطلات الأسبوعية أيام الأسواق والجمع والأعياد .

وتعتبر هذه النوعية من المدارس مرحلة متبعية فيها عدا الكثير يظهرن تفوقا ومهارة ورغبة فى استكمال التعليم فيمكن لهن مواصلة الدراسة فى المدارس الاعداجية المهنية ثم الثانوية المهنية .

وتمنح الفتيات فى نهاية الدراسة شهادة اتمام الدراسة بمدرسة الفصل الواحد - وهى معادلة لشهادة اتمام الدراسة بالحلقة الابتدائية .

وتعتبر الدراسة بهذه المدارس نمطية كالدراسة فى التعليق

«الابتدائي» - ويضاف اليها التكوين المهني للفتيات طبقا للبيئة المحلية
جاءت بالإضافة الى المشاريع الانتاجية التي تريد من دخل الفتاة .

وتضمنت خطة الدراسة مواد التربية الدينية واللغة العربية
والرياضيات والمعلوم ، والدراسات الاجتماعية والتكوين المهني
والمشاريع الانتاجية .

وعدد الحصص المقررة أسبوعيا في ظل القرار ٢٥٥ أربعون حصة
للمصف الأول ، وسبع وعشرون حصة لكل من الصف الثاني والثالث ،
وسبب وثلاثون حصة لكل من الصف الرابع والخامس .

الإشراف والمتابعة لمدارس الفصل الواحد للأثاث .

فقد انشأت الوزارة إدارة عامة لهذه النوعية من المدارس يطلق
عليها الإدارة العامة لمدارس الفصل الواحد - يقابلها مدير إدارة في
المديريات التعليمية ذات المستوى الأول ، ومدير مرحلة في المديريات
التعليمية ذات المستوى الثاني ، ورئيس قسم في المديريات التعليمية
ذات المستوى الثالث كما عينت عددا من الوجهين المتخصصين للإشراف
على هذه المدارس ، ويفضل من هم من نفس القرية أو الكفر أو العزبة
أو النجع أو قريتين منها .

كما خصصت الوزارة حافظا ماحيا تقدره أربعون جنبا زيادة عن
المرتب يصرف لكل من هيئات التدريس والتوجيه والإشراف والإدارة
شهريا ، كما يصرف هذا الحافز للعاملين بإدارات المدارس ذات الفصل
الواحد في الإدارات والمديريات التعليمية .

كما تم بالفعل إنشاء ٣٨٩ مدرسة ذات الفصل الواحد بنهج جديد
تماما من المباني أعدته هيئة الأبنية التعليمية بحيث يحقق أهداف هذه
النوعية من المدارس بالإضافة الى ٨١١ مدرسة مؤقتة لحين الانتهاء

من المدارس التي تتولى انشاءها هيئة الابنية وبذا يبلغ اجمالى عدد المدارس التي تعمل بالفعل نحو ١٢٠٠ مدرسة فصل واحد حتى أغسطس ١٩٩٥ •

ويعود ...

نأمل أن نكون قد ألقينا الضوء على مدارس الفصل الواحد نشأتها وتطورها بما يفيد العاملين من الزملاء في الميدان التعليمي وبما يؤكد أهمية هذه المدارس ودورها الهام جداً في تعليم من شاطئ قطار التعليم أو المتسربين سواء لكانوا في القرى المنعزلة أو النجوع والكفور من أجل زيادة كفاءتهم وقدراتهم الانتاجية واعدادهم بالحد الأدنى من المواطنة الصالحة •

وبالله التوفيق،،،

للمزيد من الاطلاع يرجع الى :

١ - المجالس القومية المتخصصة : تقرير المجلس القومي للتعليم والبيحث العلمى والتكنولوجيا الدورة الأولى يونيه - سبتمبر ١٩٧٤ • ص ٩٦ - ٩٧ •

٢ - وزارة التربية والتعليم : كتاب المعلم لمدرسة الفصل الواحد أو الفصلين ، الإدارة العامة للتعليم الابتدائى ، ١٩٧٥ •

٣ - المجالس القومية المتخصصة : تقرير المجلس القومي للتعليم والبيحث العلمى والتكنولوجيا الدورة الخامسة أكتوبر - يولية ١٩٧٨ - ١٩٧٩ ، ص ١٨٧ •

٤ - المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية : تطوير مدارس الفصل الواحد لتعليم الفتيات (دراسة ميدانية) ١٩٩٤م •

تطوير إدارة التعليم الثانوى العام في مصر في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة

دكتورة / فاطمة محمد السيد على

كلية التربية بالفيوم — جامعة القاهرة

تهتم المجتمعات المعاصرة بتطوير نظم ادارتها ، وذلك من أجل تحقيق التقدم وملاحقة المتغيرات واحتياجات التنمية فالعصر الذى نعيش فيه من الممكن أن نطلق عليه عصر الادارة العلمية ، وما من نشاط أو اكتشاف أو اختراع أو خدمة انتاجية أو تعليمية الا وراءها ادارة تدفعها وتخرجها الى حيز الوجود .

والواقع أن الادارة هى المسئولة عن النجاح أو الفشل الذى يحققه مؤسسة من المؤسسات أو وزارة من الوزارات أو مجتمع من المجتمعات ولها الفضل فى تحقيق الأهداف التى يريد أى مجتمع تحقيقها وقد أصبحت من أعظم القوى المؤثرة فى عالمنا المعاصر وأصبح دورها حيويًا وفعالًا فى كل المجالات ، وفى مجال التربية والتعليم تعد من مقومات نجاح ادارة التعليم وعاملاً هاماً من عوامل التقدم . فهى تتطور وتعدن الأهداف التربوية وتضعها فى خطوط عريضة يتم تطبيقها من خلال متخصصين يعملون مع الادارة من أجل تحقيق الأهداف التربوية .

والادارة الحكيمة فى أى مجال من مجالات العمل والانتاج تلعب دوراً قيادياً بارزاً فى تجميع الموارد وتوجيه الجهود تجاه التحقيق الأمثل للأهداف المحددة للجماعة أو المؤسسة . ونستطيع أن نؤكد أنه ما كان لمؤسسة أن تصل الى تحقيق أهدافها وزيادة وتحسين انتاجها الا بإدارة سليمة . وتلك الأهمية البارزة تدعو الى العناية بدراسة تطوير ادارة التعليم الثانوى . فالادارة فى هذه المرحلة تمثل أهمية

كبيرة نظرا لصلتها الوثيقة بما يسبقها وما يتبعها من مراحل التعليم تلك الصلة التي توجب الدقة في تخطيط مناهجه ومناشئها لينجح في أداء دوره متميزا بملاءمته لذاته وظروف طلابه وتحقيقه لأهدافه العامة والخاصة .

وتطوير المدرسة الثانوية شأنه شأن أية منظمة من منظمات المجتمع يركز على أسلوب مخطط وموجه للتغيير المنشود والمتناغم مع متطلبات المجتمع والتغيرات المتلاحقة فيه . ويتسع مفهوم تطوير هذه المدرسة ليشمل جميع جوانبها وعلى رأسها الإدارة المدرسية فينسق تطوير متكامل أجزاؤه بما يحقق الأهداف المرجوة للمدرسة . ويمثل هذا التطوير ضرورة يفرضها الأخذ باحتياجات التحديث والتطوير في المجتمعات المعاصرة ، وكذلك ما تفرضه المواصفات المطلوبة توافرها في مواطن القرن الحادى والعشرين سواء من فرد متعدد المهارات أو فرد قادر على التعليم الذاتى أو فرد قابل لإعادة التدريب والتأهيل عدة مرات في حياته العلمية .

المشكلة :

على الرغم من الجهود التي تبذلها الإدارة المدرسية في مصر إلا أنها لا تزال في حاجة الى التغيير والتقدم ، لتتلاءم مع الثورة العلمية والتكنولوجية التي غزت العالم في العقود الأخيرة ، فالإدارة المدرسية في مصر في حاجة الى مزيد من التجديد والابتكار والتطوير لكي تكون في مستوى المسئولية ولا بد من الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة والاتجاهات المعاصرة بها حتى تحقق الإدارة المدرسية في مصر التطوير والتقدم الذى نسعى للوصول اليه .

ومن هنا يمكن صياغة مشكلة الدراسة هي التساؤل الرئيسى
التالى :

كيف يمكن تطوير إدارة التعليم الثانوى العام فى مصر فى ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة ؟ ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية الآتية :

١ - ما أهم المعالم التى يتميز بها واقع إدارة التعليم الثانوى العام فى جمهورية مصر العربية ؟

٢ - ما أهم اتجاهات الفكر التربوى المعاصر لتطوير وتجديد الإدارة المدرسية للتعليم الثانوى العام ؟

٣ - كيف يمكن الاستفادة من اتجاهات الفكر التربوى المعاصر لتطوير إدارة التعليم الثانوى العام بمصر ؟

٤ - ما التصور المقترح لتطوير إدارة التعليم الثانوى بمصر ؟

الهدف من الدراسة :

يتمثل الهدف الأساسى من هذه الدراسة فى التعرف على الاتجاهات المعاصرة للاستفادة منها فى تطوير إدارة التعليم الثانوى العام فى مصر والتوصل الى تطور مقترح .

أهمية الدراسة :

تستمد هذه الدراسة أهميتها مما يأتى :

— أن التعليم الثانوى العام يؤثر تأثيرا كبيرا فى مستقبل أبناء المجتمع نظرا لصلته بالمرحلة الجامعية التى تليه ، ويتوقف نجاح هذا النوع من التعليم على مجموعة من العوامل من أهمها نجاح إدارته التعليمية فى حشد الامكانيات وتوفير الاحتياجات والجبرص على التجديد والانطلاق ومن هنا لا بد من دراسة واقع هذه الإدارة للوقوف على نواحي النقص بها .

— أن تطوير إدارة التعليم الثانوى يستلزم دراسة أهم الاتجاهات

المعاصرة في مجال الإدارة من أجل وضع تصور مقترح لتطوير إدارة التعليم الثانوى في مصر •

— أنها تحاول الاسهام في اللحاق بركب التقدم الهائل والخلاص من المشكلات والعوائق التي تصد من الانطلاق في مجال التعليم والتنمية •

منهج الدراسة :

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي وذلك على النحو التالى :

١ — عرض لواقع إدارة التعليم الثانوى العام في جمهورية مصر العربية لاستخلاص الصعوبات التي تقابل إدارة التعليم بهذه المرحلة •

٢ — عرض لاتجاهات الفكر الادارى المعاصر في بعض الدول المتقدمة ، للوقوف على عوامل تقدم الدول في المجال الادارى •

٣ — عرض للتصور المقترح لتطوير الادارة التعليمية للتعليم الثانوى العام في مصر في ضوء ما توصلت اليه الباحثة من دراسة واقع ادارة التعليم الثانوى في مصر وأهم الاتجاهات المعاصرة •

الدراسات السابقة :

١ — شكري محمد فتحي أحمد :

اصلاح الادارة التعليمية في مصر في ضوء مقومات الفكر الادارى المعاصر دراسة تحليلية •

وقد حددت مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية :

(أ) ما اتجاهات الفكر الادارى عامة ؟ وتطبيقاتها في الادارة التعليمية ؟

(ب) ما اتجاهات الفكر الإدارى المعاصر فى الإصلاح الإدارى .
للتعليم ؟

(ب) الى مدى ارتبطت محاولات اصلاح الادارة التعليمية فى مصر بهذه المقومات •

واستخدم الباحث المنهج الوصفى التحليلى ، ويهدف الدراسة الى التعريف على أهم مقومات الفكر الإدارى المعاصر التى يستند اليها الإصلاح الإدارى فى التعليم ، وفحص وتبجيل محاولات الإصلاح الإدارى للتعليم المصرى فى ضوء هذه المقومات بغية المتوصل الى تصور مقترح للإصلاح الإدارى فى التعليم المصرى •

وتوصل الباحث الى العديد من المقترحات التى من أهمها ضرورة تنمية كفاءات الأفراد الممارسين للوظائف الادارية والارتقاء بأدائهم ، ولأن يكون اختيار الفرد لكل منصب إدارى مؤسسا على شروط وقواعد مستقاة من متطلبات هذا المنصب ، وضرورة اعداد رجال الادارة التعليمية اعدادا أكاديميا للعمل الذى يمارسونه •

٢ - أمين محمد النبوى :

ادارة الجودة الشاملة ، تصور مقترح لادارة التغيير التربوى على المستوى المدرسى فى جمهورية مصر العربية • وقد تمثلت مشكلة الدراسة فى السؤال التالى : كيف يمكن الاستفادة من مدخل إدارة الجودة الشاملة فى أحداث التغيير التربوى على المستوى المدرسى .
مجمهورية مصر العربية ؟

ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية :

(أ) ما أهم المداخل الحديثة فى إدارة التغيير التربوى ؟

(ب) ما المقصود بمدخل الجودة الشاملة وكيفية استخدامه فى إدارة التغيير التربوى ؟

(ج) كيف يمكن تطوير عمليات ادارة التغيير التربوى على
المستوى المدرسى فى جمهورية مصر العربية من خلال موازنة مدخل
الجودة الشاملة .

واستخدم الباحث المنهج الوصفى التحليلى لابرار أهم وأحدث
نماذج ادارة التغيير التربوى وكيفية تطبيقها على المستوى المدرسى
فى العديد من دول العالم وتحليل امكانيات الاستفادة من هذه المداخل
خاصة مدخل الجودة الشاملة وقد توصل الى أن الإدارة مهنة من المهام
الصعبة ، وهى القادرة على أن تصنع التغيير وأن التغيرات العالمية على
جميع المستويات والتحديات المختلفة تدفع بالنظام التعليمى فى مصر الى
المسار الصعب وهو مسار التغيير ، وأن هذا التغيير لابد أن يكون فى
جودة العملية التعليمية بجميع أبعادها . وبذلك تتزايد الحاجة الى
تدعيم الآليات المساعدة على نجاح ادارة الجودة الشاملة فى التعليم
المصرى باعتبار أن مدخل الجودة يمكنه أن يساعد على زيادة قدرة
النظام التعليمى خاصة على المستوى المدرسى على ادارة التغيير
التربوى بفعالية .

٣ - أحمد محمد غانم :

التربية الادارية كأحد مداخل تطوير الادارة . وقد تمثلت مشكلة
الدراسة فى الأسئلة التالية :

١- ما مفهوم التربية الادارية ؟

٢- ما دور التربية تجاه تطوير الادارة .

٣- ما الأساليب والطرق المناسبة لتحقيق هذا الدور ؟

وتوصل الباحث الى مجموعة من التوصيات من أهمها المساهمة فى
نشر الوعى الادارى من خلال أوعية نقل المعلومات الجماهيرية المختلفة
والتوجيه باستخدام الاختبارات الخاصة بقياس المهارات الادارية

وتطوير معايير هذه المستويات والمهارات ودعم المدارس المحلية لتصميم خدماتها التربوية بوجه عام وفي مجال التربية الإدارية بوجه خاص ، وتشجيع البحوث والدراسات الإدارية لإعلان نتائجها على الجمهور .

٤ - السيد عبد العزيز البهواشي :

ادارة التغيير التربوى فى مقرر دراسة حالة • وقد تمثلت مشكلة الدراسة فى الأسئلة التالية :

- ما هى ادارة التغيير التربوى ؟ وما خطواتها واستراتيجياتها ؟
- ما هو التخطيط للتغيير التربوى ؟ وما مبادئه ؟ وما المراحل التى تمر بها عملية التخطيط للتغيير التربوى ؟
- ما علاقة الواقع التعليمى المصرى بمفهوم التخطيط للتغيير التربوى ومبادئه ومراحلها ؟
- ما هو تنظيم التغيير التربوى ؟ وما معوقات هذا التنظيم ؟
- ما علاقة الواقع التعليمى المصرى بمفهوم تنظيم التغيير التربوى ؟

ويهدف البحث الى توضيح دور ادارة التغيير عندما يرد او يتم احداث التغيير التربوى فى مصر ، واعتمد الباحث على منهج أسلوب النظم • وتوصل لمجموعة من التوصيات من أهمها اشتراك المجتمع كله فى عملية التغيير ، وتقديم البدائل والاختيارات باعتبارها استراتيجيات ضرورية وحيوية لادارة التغيير التربوى ، وربط خطط التغيير التربوى وأهدافه بالبيئات المحلية لتحقيق احتياجاتها فى ضوء امكانياتها واعادة النظر فى تنظيم وزارة التعليم والمديرىات والادارات التعليمية ليكون أكثر وظيفية وفعالية فى تحقيق مطالب التغيير التربوى وتطويره •

٥ - جمال محمد أبو الوفا :

الادارة بالاتفاق كاسلوب عصرى لإدارة المدرسة فى الوطن العربى لمواجهة متغيرات العصر وقد تمثلت مشكلة الدراسة فى السؤال التالى : كيف يمكن استخدام أسلوب الادارة بالاتفاق لإدارة المدرسة فى الوطن العربى لمواجهة متغيرات العصر ؟

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات الآتية :

— ما فلسفة المدرسة فى الوطن العربى كمنظومة تربوية ؟

— ماذا نعنى بأسلوب الادارة بالاتفاق ؟ وما اهميته فى ادارة المدرسة كمنظومة تربوية ؟

— ما أهم صور وأشكال أسلوب الادارة بالاتفاق ؟ وما هى متطلبات تطبيقه فى مجال إدارة المدرسة ؟

ما دور أسلوب الادارة بالاتفاق فى مواجهة هذه المتغيرات ؟

واستخدم الباحث المنهج الوصفى التحليلى بالاضافة الى منهج تحليل النظم لتفسير طبيعة العلاقات المتعددة بين مكونات المدرسة كمنظومة تربوية .

وتوصل الى أنه لضمان نجاح أسلوب الادارة بالاتفاق فى ادارة المدرسة يجب توافر عدة مقومات أهمها :

التقييم الذاتى ، والاستفادة من الرؤساء وكذلك الاستفادة من المرؤسين ، والمنافسة الشريفة ، والنقاش الجماعى .

وواضح من عرض الدراسات السابقة فى مجال ادارة التعليم فى جمهورية مصر العربية أنها تختلف عن الدراسة الحالية اختلافا واضحا وذلك لأن الدراسة الحالية تهتم بدراسة الاتجاهات المعاصرة فى مجال

إدارة التعليم الثانوى العام ومحاولة الاستفادة منها فى وضع تصور
مقترح للنهوض بإدارة التعليم الثانوى فى جمهورية مصر العربية .

خطوات الدراسة :

تسير الدراسة وفقا للخطوات التالية :

١ - دراسة واقع إدارة التعليم الثانوى العام فى جمهورية مصر
العربية .

٢ - عرض بعض الاتجاهات المعاصرة فى مجال تطوير إدارة
التعليم الثانوى فى بعض الدول المتقدمة .

٣ - عرض تصور مقترح للنهوض بإدارة التعليم الثانوى فى
جمهورية مصر العربية .

دراسة واقع إدارة التعليم الثانوى العام

فى جمهورية مصر العربية

يجدر بنا قبل أن نتناول واقع الإدارة التعليمية فى مصر أن
نفتعرض لمفهوم الإدارة بصفة عامة والإدارة التعليمية بصفة خاصة .
مفهوم الإدارة :

هناك تعاريف كثيرة للإدارة ، فقد عرف فايول Fayol الإدارة بأنها
التنبؤ والتخطيط والتنظيم وإصدار الأوامر والتنسيق والرقابة .
ورأى براون Brown أنها مجموعة الجهودات لجميع أعضاء
المشروع فى سبيل الوصول الى أهدافه .
والإدارة عند دركر Drucker هى عضو له وظائف متعددة ، بدير
المشروع ويدير العمال والعمل .
أما جونسون Johnson فقد رأى أنها عملية أو طريقة يتم بها

تحويل أهداف البرنامج الى حقيقة عن طريق اقامة هيكل تنظيمي وباستخدام طرق وعمليات تجعل العمل في تناسق ، وتوحد الجهود للسير نحو الهدف المحدد .

مفهوم الادارة التعليمية :

الادارة التعليمية ، هي كل عمل ، منسق ، منظم يخدم التربية والتعليم ويتحقق من ورائه الأغراض التربوية والتعليمية تحقيقا يتمشى مع الأهداف الأساسية من التعليم .

والادارة المدرسية تعتبر جزءا من الادارة التعليمية ويعنى بالإدارة المدرسية جميع الجهود المنسقة التي يقوم بها مدير المدرسة أو ناظرها مع جميع العاملين بها من مدرسين واداريين وغيرهم ، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة .

ويتضح من المفاهيم السابقة أن العلاقة بين ادارة التربية والادارة المدرسية علاقة للكل بالجزء ، بمعنى أن الادارة المدرسية لا تزيد على أن تكون جزءا من ادارة التربية .

وبهنا هنا تناول الادارة التعليمية وهي تتمثل في وزارة التربية والتعليم والمناطق التعليمية والادارات المدرسية .

١ - وزارة التربية والتعليم :

وزارة التربية والتعليم في مصر يرجع الأساس التاريخي لها الى عام ١٨٣٧م عندما أنشئ أول جهاز إداري تعليمي لتولى ادارة وتنظيم التعليم الحديث في عهد محمد علي ، وأطلق على ادارة التعليم وقتئذ اسم ديوان المدارس ومع تطوير التنظيم السياسي في مصر تغير اسم ديوان المدرس الى نظارة المعارف عام ١٨٧٨م ثم الى وزارة المعارف العمومية عام ١٩١٥م ثم الى وزارة التربية والتعليم عام ١٩٥٣م . وقد نظمت ادارة التعليم منذ نشأتها في مصر على أساس المركزية

الإلتزام . وقد استمرت المركزية فى إدارة التعليم فى مصر حتى يومنا
هذا مع وجود بعض الصلاحيات المحددة للمحليات . ومن أبرز مظاهر
هركزية الإدارة أن تعيينات العاملين وتنقلاتهم بين المحافظات ، وتخطيط
المنهج وخطة الدراسة ، وامتحان الثانوية العامة ، وغيرها من الأمور
هى من اختصاص وزارة التعليم بالقاهرة .

٢ - المديرية التعليمية :

أنشئت المناطق التعليمية فى عام ١٩٣٩م بطريقة مشابهة لتنظيم
الوزارة ، ويرأس كل منطقة مدير يعينه الوزير ويخاونه مديرون
مساعدون ومجموعة من الموجهين ثم تعديل المسمى ليصبح المديرية
التعليمية وتتمثل أهم اختصاصات المديرية التعليمية فيما يلى :

١ - إدارة التعليم فى دائرة المنطقة .

٢ - التخطيط لتطوير التعليم وفقا للاحتياجات المحلية .

٣ - تحقيق الفائدة الكاملة من مصادر التمويل المحلية والمشروعات
التعليمية وتشجيع الناس على المشاركة فى الماشط التعليمية . وتمثلها
المناطق التعليمية إدارة التعليم على المستوى الاقليمى أو المحلى وهى
تتدرج فى الوظائف الى ما يلى :

١ - مدير التربية والتعليم : وهو يمثل التربية والتعليم فى
المحافظة وهو فى عمله يتصل بالوزارة المركزية من جانب ، والمحافظ
من جانب آخر ، وبالمجالس المحلية والشعبية من جانب ثالث .

٢ - وكيل المديرية وهو المسئول عن جميع الأعمال التنفيذية
بالمديرية وينوب عن المدير عند غيابه .

٣ - مديرو المراحل والقطاعات المختلفة ويشرفون على كل مرحلة
من مراحل التعليم .

٤ - رؤساء الأقسام وهم الذين يشرفون على تفتيش الأقسام .
وفى التعليم الاعدادى والثانوى يعين رئيس قسم لكل مرحلة اذا زاد
عدد المدارس عن عشرين مدرسة ورئيس قسم للمرحلتين معا اذا قل
عدد المدارس عن ذلك .

٥ - نخسار المدارس وهم الذين يشرفون اداريا على تنفيذ
السياسة التعليمية العامة فى المدرسة وعلى سير العمل بها ويشرفون
على صلة المدرسة بالبيئة ومجالس الآباء .

٣- الادارة المدرسية :

الادارة المدرسية هى الوحدة القائمة بتنفيذ السياسة التعليمية ،
وتعتبر العلاقة بين الادارة التعليمية والادارة المدرسية علاقة الكل
بالجزء ، بمعنى ان الإدارة المدرسية هى جزء من الادارة التعليمية .
وتقوم الادارة التعليمية بتقديم العون والمساعدة ماليا وفنيا للادارة
المدرسية وامدادها بالقوى البشرية اللازمة ، لتنفيذ السياسة العامة
المرسومة ، وتحقيق الأهداف التعليمية الموضوعة وتقوم كذلك بالاشراف
والرقابة عليها لتضمن سلامة هذا التنفيذ .

ونظرا المدارس هم الذين يشرفون اداريا بصورة عملية على تنفيذ
السياسة التعليمية العامة فى المدارس وعلى سير العمل بها ، ووظائفهم
متنوعة ومتعددة ، فنية وادارية ، بالإضافة الى الاشراف على مجالس
الآباء والمعلمين وعلى تحقيق صلة المدرسة بالبيئة . وتتدرج ادارة
المدرسة من الناظر رئيسا الى الوكيل أو الوكلاء ، ثم المدرسين
الأوائل حتى تصل فى النهاية الى المدرس . وبجانب هذا التدرج نجد
تدرجا آخر اداريا ، يتمثل فى سكرتير المدرسة ومدير المخازن ، والكتب
والعمال . وكل هؤلاء فى خدمة ادارة المدرسة وتلاميذها ومدرسيها ،
وهم عنصر مكمل للمدرسين فى العملية التعليمية .

إدارة المدرسة الثانوية بمصر :

تمثل إدارة التعليم الثانوى أهمية كبيرة فى تحقيق أهداف هذه المرحلة وهناك مؤشرات عامة تلعب دورها فى ادارة وتنظيم المدرسة الثانوية فى مصر وأهم هذه المؤشرات ما يلى •

١ - الحكم المحلى بما يتمثل فى الادارة المحلية والتنظيمات المختلفة والمجالس الشعبية •

٢ - الأسلوب الديمقراطي بما يتمثل فى الايمان بكرامة الفرد وقدراته وتحمل المسؤوليات وتفويض السلطة •

٣ - أن بلادنا فى وضعها الجديد قد اتجهت فعلا نحو نظام لا مركزى يهدف الى تدعيم الوحدات الإقليمية وتقوية أركانها ، وإن بلادنا وقد ارتضت النظام الديمقراطي تؤمن بالنقد الذاتى البناء ، وبالقيادة الجماعية وتكافؤ الفرص فذلك يعكس اتجاهاتها بوضوح على المدرسة الثانوية وإدارتها •

وهناك أسس عامة تراعى المدرسة الثانوية من أهمها ما يلى :

١ - تشجيع فردية التلاميذ وأعضاء هيئات التدريس •

٢ - تنسيق جهود العاملين فى المدرسة •

٣ - المشاركة الفعالة الواسعة فى تحديد السياسة والبرامج •

٤ - تفويض سلطة بعض المسؤوليات والواجبات الى الأعضاء العاملين بالمدرسة بعد تحديد استعداداتهم وقدراتهم لتحقيق القيادة الجماعية •

٥ - إنشاء برامج للعلاقات العامة يهدف الى تعريف السلطات التعليمية والمجتمعات المحلية بسياسة المدرسة وبرنامجها وما تقوم به من نشاطات •

وتعمل ادارة التعليم الثانوى على تحقيق أهداف المرحلة الثانوية التى تتمثل فيما يلى :

١ - تزويد التلاميذ بالخبرات والمعلومات الأساسية اللازمة لهم فى حياتهم العامة •

٢ - اعداد القادرين على التعليم وتمكينهم من مواصلة الدراسة بالمرحلة التالية •

٣ - توفير احتياجات ومتطلبات التطور الاجتماعى والاقتصادى للمجتمع والدولة فى المستوى الذى يؤهله له التعليم أو بمعنى أصح توفير فئة من اليد العاملة على درجة متوسطة من المهارة للعمل فى الميادين المختلفة سواء فيما يتصل بالوظائف العامة أو بنواحى الانتاج المختلفة •

ومعلم المرحلة الثانوية له دور ادارى حيث يأخذ على عاتقه قيادة التلاميذ نحو ترجمة الأهداف التربوية الى واقع عملى سلوكى واجرائى، فعن طريقه يتم تنفيذ وارساء قواعد النظام السياسى العام للدولة واحداث التغيير الاجتماعى المطلوب •

قواعد الحصول على المناصب الادارية بالمدارس الثانوية :

وتنص معظم التشريعات التعليمية فى مصر على أن من يشغل وظائف الادارة التعليمية يخضع لتوافر ثلاثة شروط هى :

١ - الحصول على تقدير ممتاز فى التقرير السنوى للسنتين الأخيرتين على الأقل •

٢ - قضاء عدد معين من السنوات فى التعليم والوظيفة السابقة وهو ما يعرف بالإقدمية •

٣ - حضور برنامج تدريبي يعقد على مستوى الادارة أو المديرية

وقد نصت المادة « ١٣ » فى القرار الوزارى رقم ٢٢٣ بتاريخ ١١/١/١٩٨٧م. بشأن قواعد النقل والتعيين فى وظائف العاملين بالتعليم على أن تتم الترقية للوظائف الأعلى بالأقدمية والاختيار طبقاً للنسب المحددة قانوناً ، وذلك بالنسبة لكل ستة على حدة ، على أن يبدأ بالجزء المخصص للترقية بالأقدمية . إلا أن بعض رجال التربية يعترضون على سياسة تقليد المناصب القيادية الرئيسية كمدير التعليم بالمديريات التعليمية والمديرين المساعدين للدرحلة الثانوية ومديرى المدارس الثانوية ونظارها ، ويرون أن يكون التعيين وفق معايير أكثر تقدماً وأن يؤخذ فى الاعتبار الانتاج العلمى للمرشحين والصفات الشخصية ، والمؤهلات الدراسية ، والقدرات الابتكارية والقيادية وأن يكون بمسابقة حتى يكون هناك تنافس بين العناصر المتقدمة ، وحتى ينقلد الوظيفة اكفاء المتقدمين ، وأن ترتفع درجات نظار المدارس الثانوية المالية فتصل لدرجة وكيل وزارة وذلك باعتبار أن نظار ومديرى المدارس الثانوية يؤثرون تأثيراً كبيراً فى الاتجاه التربوى .

بعض الاتجاهات المعاصرة

فى مجال إدارة التعليم الثانوى

لاشك فى أن العصر الذى نعيش فيه هو عصر التقدم العلمى والتكنولوجيا فى كافة ميادين العلم خاصة فى مجال الإدارة ، وتعتبر التكنولوجيا الادارية الحديثة مقوماً أساسياً من مقومات الفكر الإدارى المعاصر ، التى يستند اليها الإصلاح الإدارى فى التعليم .

وقد ظهرت التقنيات الحديثة فى الإدارة والتنظيم التى انتشرت فى معظم مؤسسات المجتمع الحديث ، حيث لا يقتصر الأمر على ميكنة الإدارة وعلى استخدام الحاسبات الالكترونية ، بل أصبح الأمر يتجاوز هذا كله إلى استخدام تقنيات إدارية لا تحتاج بالضرورة الى الآلة .

وسوف تتناول الباحثة أهم الاتجاهات المعاصرة فى رجال الادارة وتدريبهم ومحاسبتهم والنظام المركزى واللامركزى وأثره على الادارة ثم دراسة أهم الأساليب الادارية المعاصرة ، وذلك حتى يمكننا الاستفادة منها فى اصلاح الإدارة بمصر .

أولا : أهم الاتجاهات المعاصرة فى اختيار الإداريين وتدريبهم ومحاسبتهم :

يتم اختيار رجال الإدارة التعليمية عادة بالاعتماد على المؤهل الدراسى والخبرة المهنية والأقدمية والكفاءة كما تؤكد بعض الطرق أهمية مراعاة الأقدمية والخبرة ، الا أن الاتجاه العام فى الاختيار يقوم على أساس الجمع بين هذه النواحي الى جانب الكفاءة . وقد تعالت الأصوات حديثا فى الولايات المتحدة الأمريكية ، بضرورة توثيق العلاقة بين المدارس والجامعات التى تقوم باعداد المعلمين والقادة الإداريين ، فاستجابت بعض الجامعات لهذا النداء وحاولت تعديل برامجها للدراسية بما يتلاءم والتغيرات المجتمعية المتلاحقة .

ومن الملاحظ اهتمام معظم دول العالم بتدريب العاملين فى ميدان الادارة المدرسية حيث يتم اعداد البرامج الدورية والتأهيلية وبرامج اعداد القادة لرفع كفاءة العاملين فى هذا الميدان ، وفى الولايات المتحدة الأمريكية تقوم معاهد الدراسات العليا فى تناسق مع مجلس الادارة التعليمية باجراء تجارب على الممارسات الجديدة فى تدريب مديرى المدارس يقصد التجديد والقيام ببحوث عن مشكلات الإدارة وأساليبها الجديدة وتشكيل أدوات جديدة يقصد تحسين الادارة المدرسية وماله مفرى ودلالة انها تستكشف لأول مرة الدروس الإدارية الممكنة التى يمكن للتعليم أن يفيد منها بفحصه للمجالات الأخرى التى تقدمت فيها الممارسات الإدارية . تقدما كبيرا وقد أصبح هناك قناعات

جانبية تمكن دخول رجال من خارج النظم التعليمية لادارتها به وهناك أيضا عدة جامعات وضعت وطورت فروعاً جديدة للمعلومات لإدارة البحوث وأنظمة للتحليل بقصد تحسين اتخاذ القرارات والكفاءة والأداء العام ولقد وضعت كليات عديدة وجامعات بمساعدة مؤسسات خاصة خططاً شاملة طويلة المدى للتنمية المستقبلية ونفذتها وهذه التطورات ليست قاصرة على الولايات المتحدة الأمريكية فقط فهناك حركات مماثلة في اتجاهات نراها هي كل من كندا وفرنسا وإنجلترا .

ومما ينبغي ذكره أن مدير المدرسة في بعض الدول المتقدمة لا يمكن أن يتولى عمله الإداري إلا بعد اجتياز الدورة التدريبية حتى يمكن له تأدية عمله بنجاح لأنه سوف يحاسب على نتيجة عمله وهو ما يعرف بنظام المساءلة أو المحاسبة أو المسؤولية ولأهمية هذا الاتجاه سوف أتناوله فيما يلي :

الاتجاه نحو الأخذ بنظام المحاسبة أو المسؤولية *Accountability*

مصطلح المحاسبة أو المسؤولية من المصطلحات الجديدة في القاموس التربوي وله أهمية بالغة في مجال الإدارة التعليمية . والمساءلة عملية ذات اتجاهين ، أحدهما يتمثل في المسؤولية المكلف بها شخص ما والثاني يتمثل في المحاسبة على حسن أداء الشخص لما كلف به ، وتعمل المساءلة على تحقيق غرضين رئيسيين أحدهما العمل على الحفاظ على مستوى الأداء العام للمنظمة وتحسينه والارتفاع به . وثانيهما يتعلق بالكشف عن نقاط الضعف في أداء الأفراد أو أية سلبيات أخرى من خلال وجود نظام مناسب لحل المشكلات . والمساءلة عملية هامة وضرورية لأيئة منظمة لأنها تعمل دائماً على المراجعة النقدية لمستوى أدائها والعمل على تحسينه من خلال دفعه الى الأمام في النواحي الإيجابية من جهة وعلاج السلبيات وتلافيها من جهة أخرى . وبهذا تصبح المساءلة عاملاً هاماً في اتخاذ القرار .

ومن الاتجاهات المعاصرة التي تؤدي الى نجاح المديرين هي تأدية عملهم بالمرحلة الثانوية الاتجاه نحو تطبيق النظام اللامركزي. في الادارة التعليمية . وسوف أتناوله فيما يلي :

الاتجاه نحو تطبيق النظام اللامركزي في ادارة التعليم الثانوي :

من أهم الاتجاهات المعاصرة في مجال ادارة المدرسة الثانوية : الاتجاه نحو تطبيق اللامركزية في الادارة ، وتعد الولايات المتحدة الأمريكية من أهم الدول التي تأخذ بهذا الاتجاه ، فالنمط الأمريكي في ادارة التربية يقوم على أساس اللامركزية المتطرفة ، التي تصل الى حد سلبية الدولة فيما يتصل بمسائل التربية وذلك منذ التصديق العاشر للدستور سنة ١٧٩١م حيث انتقل الاشراف على شئون المدارس وشئون التربية بوصفه سلطة من السلطات غير المنصوص عليها الى الشعب في كل من هذه الولايات ، وهذا الوضع عكس النظام الفرنسي فهو يقوم على أساس الجمع بين المركزية واللامركزية في ادارة التربية وتمويل برامجها بما يحقق قيادة السلطة المركزية وحماية السلطات المحلية بشكل فريد .

وقد أثبت رجال التربية الأمريكيون أن تطبيق النظام اللامركزي في الادارة هو الأفضل لنجاح العملية التربوية وأنه يتيح الفرصة لأخذ الآراء فهو أفضل من تطبيق النظام المركزي في الادارة .

وتتمتع المدرسة الثانوية في إنجلترا بوضع مميز يرجع الى الحرية الواسعة الممنوحة للفاعلين بالعمل فيها من تلميذ ومدرسين وغيرهم في اختيار المناهج والبرامج الدراسية والكتب وطرق التدريس .

ثانياً أهم الاتجاهات المعاصرة فى أساليب الإدارة

إذا كان التنير والتجديد المستمر من أهم معالم العصر الذى نعيش فيه فإن الأساليب الادارية أيضاً فى تغير وتجدد مستمر ، وسوف تشير الباحثة الى أهم هذه الأساليب فيما يلى .

— الإدارة بالأهداف — الإدارة بالاتفاق — إدارة الجودة الشاملة

ولأهمية هذه الأساليب فى تطوير الإدارة نتناولها فيما يلى :

الإدارة بالأهداف Management by objectives

ويمكن تحديد الإدارة بالأهداف بأنها نظام تحدد المنظمة به طريقها وما تريد أن تصل اليه وقياس النتائج التى تحققها . والإدارة بالأهداف عملية يتم فيها لقاء فردى بين المشرف وكل واحد ممن يشرف عليهم ، لوضع أهداف ذاتصلة بالأداء ، وهذا يعنى أن للمنظمة أهدافها وللأفراد العاملين فيها أهدافهم كذلك .

وإذا كان نظام الإدارة بالأهداف ذات غائدة قليلة فى الأعمال ذات الاحكام الشديد والحرية القليلة والأعمال غير المباهرة ، ومع ذوى الياقات الزرقاء ، أو حيث توجد بالفعل معايير تقاس بها الانتاجية ، فإنه ذو نفع كبير بالنسبة للوظائف غير المحددة جيداً وحيث يتمتع الموظفون بحرية كبيرة فى العمل مثل العمل المنهى ، والخدمات الحكومية والمؤسسات الأكاديمية والوظائف الاشرافية إذ أنه فى كل هذه المجالات تكون هناك حاجة لمقاييس تحدد الأداء ، وهنا يقدم نظام الإدارة بالأهداف وسائل للأفراد يوضح الأهداف ومقاييس عملهم فى ضوء مدى تحقيقهم لها تحقيقاً سليماً .

والإدارة بالأهداف لها عدة فوائد ولها بعض العيوب ومن فوائد الإدارة بالأهداف ما يأتى :

١ — موضوعية تقويم الأداء .

- ٢ — سهولة التخلص من الموظف ضعيف الأداء .
٣ — تسهيل مهمة المدير عن طريق التفويض حيث يتفرغ للأمور الهامة مما يزيد فعاليته .

٤ — دفع المدير الى مراجعة أعمال ادارته حتى يتعرف على الإنجازات التي تمت وتوجيه اهتمامات المديرين لتطوير الأداء بدلا من التركيز على واجبات الوظيفة فقط ، مما يشجع الطول الابتكارية ودقة تحديد الأولويات ومسئولية متابعة التنفيذ والتطبيق ، الحقيقي للمشاركة في الإدارة .

وللإدارة بالأهداف عيوب منها مايتأتى :

- ١ — صياغة الأهداف بطريقة براقة تظهر محاسن الإدارة وتخفى مساوئها .
٢ — صعوبة تطبيق القياس الكمي على كثير من الأنشطة مثل اجراء البحوث على سبيل المثال .

وتقوم الإدارة بالأهداف على مبدئين أساسيين هما : —

١ — مبدأ المشاركة ويتعلق بضرورة المشاركة بين الناظر والمدير والمعلمين في تحديد أهداف المدرسة والخطوات والعمليات اللازمة لصياغة الأهداف وتحديد ما على نحو يساعد على اختيار الوسائل والطرق المتعلقة بالتنفيذ وطرق التقويم المناسبة . كما أن هذه المشاركة بين الناظر والمدير والمعلمين والمعلمين في المدرسة تساعد على تحقيق الالتزام وتحمل المسئولية ورفع الروح المعنوية عند المربوسين .

٢ — مبدأ تحقيق الأهداف لأن الإدارة بالأهداف تقوم أساسا على وضع أهداف المؤسسة على شكل النتائج التي ترجو تحقيقها ومن الضروري أن تكون الأهداف واضحة لدى جميع العاملين .

وقد كان لمصر دور كبير في تطبيق فكرة الإدارة بالأهداف سنة ١٩٧٦ م ، ولكن للأسف أثبت التطبيق ضعف فرص النجاح للتجربة المصرية وربما يعود هذا إلى أن التطبيق لم يستغرق وقتاً كافياً .

أما العقبات الأساسية التي أدت إلى فشل التجربة المصرية للأخذ بأسلوب الإدارة بالأهداف فقد كانت إلى حد كبير تلك المشكلات التي تنبأ بها المديرون ومنها عدم ملاءمة نظم التوظيف والحوافز ونظم المعلومات ، ووجود هياكل تنظيمية تقليدية وارتفاع درجة المركزية ، وعدم ملاءمة بعض القيادات الإدارية من حيث المعرفة الحديثة والمهارات المطلوبة .

الإدارة بالاتفاق :

الإدارة بالاتفاق عبارة عن مجموعة من التوقعات المشتركة بين إدارة المدرسة والعاملين بها ، حيث ينظر إليها بعد الاتفاق على أساس أنه عقد نفسى بينهما مع الالتزام به سلوكياً ، بحيث يتوالد عن هذا الاتفاق ثقة متبادلة تجاه العلاقة بين الطرفين ، ويرتبط بهذه الثقة المتبادلة بشرط أساسى وهو الايمان المتبادل بالشخص وبقدراته وإمكاناته واستعداده .

ويتميز أسلوب الإدارة بالاتفاق بأنه يعتبر وسيلة للتكيف مع الضغوط أو مواجهة التحديات المتزايدة من داخل المدرسة أو خارجها في ظل المتغيرات المتوقعة والمؤثرة وذلك من خلال تقديم إطار مقبول للجميع تطبقه إدارة المدرسة استجابة للمتغيرات الخارجية دون معارضة معوقة .

ويتضح دور الإدارة بالاتفاق في أنه يقوم بما يأتى :

١ - وضع تصور لمتطلبات العاملين في المدرسة وطرق الوفاء بها .

٢ - وضع تصور لمتطلبات المدرسة من العاملين وكيفية رسمهم مسبقاً للإدائهم .

- ٣ - تحديد متطلبات كل طرف داخل المدرسة تجاه الطرف الآخر
عن طريق الاتفاقات الفردية والجماعية .
- ٤ - العمل على تنفيذ ومتابعة هذه الاتفاقات لتأكيد الوفاء بهذه
المتطلبات من جانب كل طرف قبل الآخر .

٥ - تدعيم الإدراك الواعي بمدى تأثير المتغيرات الخارجية
والمحددات الداخلية في مواجهة الوفاء بهذه الاتفاقات .

ومعنى ذلك أن أسلوب الإدارة بالاتفاق يختص بمشاكل تدبير
ولختيار وتنمية الأفراد والاهتمام بالعلاقات المتبادلة بين الأفراد داخل
المدرسة في إطار التبرؤ بالسلوك الجماعي لهؤلاء الأفراد .

ونستطيع أن تؤكد أهمية الإدارة بالاتفاق مما يلي :

١ - أنها توفر وسيلة فعالة للاستفادة من القدرات الكامنة
والخلاقة في أفراد القوى البشرية داخل المدرسة والتي تتاح لها فرصة
الظهور طالما أتيحت فرصة التعبير عن نفسها والاتفاق على الأهداف .

٢ - أنه يتم من خلال تطبيق جميع صور وأشكال المفاوضة
الجماعية بين إدارة المدرسة وأفراد القوة البشرية بها والقائمة على فكرة
الإدارة بالاتفاق الاطلاع على حقيقة الضغوط والتحديات من خارج
المدرسة تأثيرا بالمتغيرات الخارجية .

ومن ثم يشارك الأفراد في مواجهة هذه التحديات طالما اتفق على
كيفية مواجهتها وطرق وسائل هذه المواجهة نظراً لأن الاتفاق يضعهم
أمام مسؤوليتهم الحقيقية .

٣ - أن توظيف إدارة المدرسة لأحد أفراد قوة العمل يتم
الوصول إليه في إطار قبول جماعي لنظم العمل ولوائحه وقواعده .

إدارة الجودة الشاملة : Total Quality Approach

تعتبر إدارة الجودة الشاملة من أهم الاتجاهات المعاصرة ، والجودة مواصفات من أهمها ما يلي :-

- ١ - وجود سياسة واضحة ومحددة للجودة .
- ٢ - كفاءة التنظيم الإداري والوظيفي لضمان تحقيق الجودة الشاملة .
- ٣ - التفقيش المنتظم والدوري للمنتج في أثناء مراحل إنتاجه بحيث يكون مبدأ العمل هو منع الخطأ لا علاجه .
- ٤ - وجود نظام للمراجعة الدورية من الإدارة للنظام لتفادي الوقوع في أخطاء بالمستقبل .
- ٥ - وجود نظم تدريب عالية المستوى للإداريين لضمان جودة الأداء طوال الوقت .

وهناك معايير تقاس بها الجودة من أهمها ما يلي :

- ١ - التكيف أو التعديل لمطلوبات الجودة ويتم ذلك من خلال وضع تعريف محدد وواضح ومتسق للجودة .
- ٢ - وصف نظام تحقيق الجودة على أنه الوقاية من الأخطاء بمنع حدوثها من خلال وضع معايير للأداء الجيد والسيء والعالي ... الخ .
- ٣ - تحديد مستويات أداء الأفراد ومنع حدوث الأخطاء من خلال ضمان الأداء الجيد من أول مرة حيث لا تقبل أخطاءه أو عيوبه .
- ٤ - تقويم الجودة ، فإذا ما تم تحقيق الجودة يتم تقويمها من خلال قياس الجودة بناء على المعايير الموضوعة وحساب تكلفة كل شيء لم يتم القيام به بشكل جيد من المرة الأولى .

ولكى يتم تنفيذ الجودة الشاملة فى المدرسة لابد من تنمينة استراتيجيات التنفيذ وأن تتبع هذه الاستراتيجيات من المدرسة ذاتها، حيث ان المدرسة هى المسؤولة عن صياغة وتعديل وتنفيذ الجودة الشاملة بها ، وذلك على اعتبار أن التغيير يجب أن يحدث من داخل المدرسة ولا يفرض عليها ، وتحاول كثير من الدول المتقدمة تطوير العمل ودفعه الى أرقى المستويات بالأخذ بإدارة الجودة الشاملة نظرا لأهميته •

ولا ريب فى أنه يتميز بكثير من الأمور فى مقدمتها الحرص على الكفاءة ، والالتقان ، والمتابعة ، والمراجعة والتدريب العالى ، والتقويم مما يجعله اتجاها قويا مؤثرا يحقق للإدارة الكثير مما يرجى تحقيقه •

الاتجاه نحو تدريس علم التربية الإدارية :

والمقصود بالتربية الادارية أنه نوع من التربية التى تبدأ منذ الصغرة وتستمر مع الفرد طوال حياته ولا تتقيد بمرحلة عمرية معينة ، فهى تربية لا تتم فى مرحلة تعليمية بعينها ، بل تخضع لمفهوم متكامل الأدوار التى تقوم بها مؤسسات التربية نظامية وغير نظامية ، وذلك بأعداد الفرد منذ الصغر ، واكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات المتعلقة بأعدادته كمواطن يعمل فى المنظمات المجتمعية أو يتعامل معها ، سواء أكانت هذه المؤسسات خاصة أو عامة كبيرة أو صغيرة الحجم وسواء أكان يعد لأن يكون له دور قيادى فيها أو دور تابع ، فالتربية الادارية ليست مجرد أعداد المديرين فقط بل هى تربية تهتم بتغيير ثقافة ادارية لكل مواطنى المستقبل الذين سيليحقون بالعمل فى المنظمات أو حتى يتعاملون معها •

وليس المقصود بالتربية الإدارية من خلال الدراسة أن يكون هناك مقرر دراسى محدد يتم طرحه ضمن خطة الدراسية المنفذة فى أى مرحلة من مراحل التعليم ، بل المقصود الاعتماد على مجموعة من

للموضوعات والأنشطة التي يطعم بها المنهج الدراسي القائم حتى تكون التربية المدرسية أحد العناصر التي تشارك في التنمية البشرية المتكاملة .

ومن المؤكد أن الاهتمام بالتربية الادارية يؤدي للتنمية ، وذلك لأن مفتاح التنمية أى تنمية هو التربية ، فهي التي تشكل القوى البشرية تشكيلا قادرا على احدثائها بعملها ومهاراتها واتجاهاتها . ومن باب أولى فان التنمية الادارية لا تتم الا بقربية أولئك الذين يقومون بعمل من أكبر الأعمال حساسية في تسيير دفة التنمية ودفعها الى الأمام ، وهم أولئك الذين يتمتعون بكفايات تمكنهم من صنع القرار وحسم الأمور وقيادتها

وتتطلب التربية في تأدية واجباتها في هذا الشأن من مستوى الحرص على التنمية الشخصية التي تتحمل المسؤولية وتؤمن برسالتها في الحياة العملية . ومما ينبغي مراعاته أن النشاط المدرسي الذي يتحقق من خلال الهدف الأسمى وهو التربية الادارية لابد أن يتصل بما يذور في المجتمع والمشكلات التي تعوق التنمية ، والتغلب على هذه المشكلات ودراسة أهم مفاهيم الأشياء حتى نغرس التربية الادارية في نفوس طلاب المرحلة الثانوية .

ادارة التعليم الثانوى في مصر في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة

نستطيع بعد الدراسة التي قمنا بها أن نقدم تصورا مقترحا لتطوير ادارة التعليم الثانوى العام بمصر يقوم على أساس تنمية الكفاءات الادارية بالتعليم الثانوى والارتفاع بأدائهم اعتمادا على ما يلى : -

١ - توثيق العلاقة بين المدارس والجامعات التي تقوم باعداد المعلمين والقادة الإداريين ، بقصد تحسين الادارة المدرسية ، والاهتمام

يجعل الإدارة الذى يدرس فى الجامعات ليمنع السلوك الصحيح وآسـس
النجاح والانطلاق ووسائل الابداع والابتكار والتخلص من بعض عيوب
الحفظ والاستظهار، وذلك على اعتبار أن الجامعات هى المسئولة عن
اعداد هؤلاء الاداريين ، ومن الممكن تخصيص قسم فى كليات التربية
للإدارة يلحق به الطلاب الراغبون فى دراستها والعمل بمستوياتها بشرط
أن تتوفر لديهم صفات تؤهل للقيادة وتبرز القدرة على امكن العمل
المسئولية ويتحقق ذلك من خلال الاختبارات السنوية التى تجريها
الجامعات عند الالتحاق .

٢ - التدريب الإدارى فله أهمية كبيرة فى نجاح الإدارة المدرسية
وذلك لأنه يزود المديرين بالمعرفة الجديدة المتطورة ، والأدوات الحديثة
للتحليل والبحث والتقويم ، ويتيح للمدرسين الدعم والمساعدة من أكثر
من فريق من الاختصاصيين ممن تتوفر لديهم أيضا كفاية التدريب ويتميزون
بالقدرة على الانتقال بمهارة وقوة الى امكانات التعليم العصرى ولا بد
من الاستفادة من هيئة التدريس بالجامعة وبحوثهم وخبراتهم فى تنفيذ
برامج التدريب ومن الممكن تخصيص بعثات داخلية يتفرغ فيها من
يرغب فى العمل الإدارى لدراسة كل ما يخص علم الإدارة على أن
يحصل على دبلوم خاص فى علم الإدارة وكذلك تخصص بعثات خارجية
لدراسة علم الإدارة فى الدول المتقدمة .

٣ - محاولة تطبيق نظام المحاسبة والمسئولية فقد ثبت نجاحه فى
كثير من الدول المتقدمة ، وذلك لأن المحاسبة تعمل على المراجعة النقدية
المستوى الأداء والعمل على تحسينه من خلال دفعه الى الأمام فى
النواحي الايجابية من جهة وعلاج السلبيات وتلافيها من جهة أخرى .

٤ - محاولة تطبيق النظام اللامركزى فى إدارة التعليم الثانوى
أو الجمع بين النظام المركزى واللامركزى عن طريق أخذ رأى المديرين
فى القرارات قبل صدورها ومشاركتهم فى كافة الأمور الادارية .

وكذلك تطبيق الأسلوب الديمقراطي في إدارة المدارس الثانوية فالناظر لا بد له أن يأخذ بهذا الأسلوب في إدارته لمخبرسته بدلا من الأسلوب المستبد وقد أصبح استخدام الأسلوب الديمقراطي في الإدارة يمثل ضرورة عالية ومن المهم مراعاته في برامج إعداد القادة وتدريبهم في أثناء الخدمة .

٥ - أن تتكامل جميع المراحل التعليمية وذلك بأن يكون بمدارس التعليم الأساسي والثانوي نشاط إداري يقوم به التلاميذ وتنمية الروح الديمقراطية وتشجيع من لهم رغبة في القيادة وتزويدهم بكافة المفاهيم الإدارية وأن تشترك المؤسسات التعليمية غير النظامية مع التعليم النظامي بإكساب الطلاب المعارف والمهارات والاتجاهات المتعلقة بإعدادهم كمواطنين يعملون في المنظمات المجتمعية ويدركون أن التربية الإدارية تربية تهتم بتوفير ثقافة إدارية لكل مواطن المستقبل الذين سيحققون بالعمل في المنظمات أو حتى يتعاملون معها كمضلاء أو زبائن أو مطلبي خدمة معينة .

٦ - الاستفادة من الأساليب الإدارية المماثلة في التربية ومحاولة تطبيقها في مصر ، تمثل الإدارة بالأهداف التي كانت مطبقة من قبله وتوقف العمل بها لخطأ في التطبيق ، فمن المهم علاج المواقف حتى يعاد تطبيق التجربة مرة أخرى لتجახ العمل الإداري ، والإدارة بالاتفاق وقد ثبت نجاحها حيث تؤدي إلى الاهتمام بالمعاملات المتبادلة بين الأفراد داخل المدرسة ، وكذلك إدارة الجودة الشاملة فقد برزت صحتها وأكدت أهميتها في مجال الكتابة والاتفاق والمراجعة والمتابعة والتقييم ووضع المدرسة في موضع المسئولية وإعلان أنها المسئولة عن صياغة وتعديل وتنفيذ الجودة الشاملة بها .

دراسة استطلاعية للعلاقة بين بعض الأمراض السيكوسوماتية والمرض النفسى على عينة من الطلاب

د. / تقيدة سالم إبراهيم
مدرس الصحة النفسية بقسم على النفس
كلية التربية بالفيوم - جامعة القاهرة

مقدمة :

من الإضافات الهامة فى علم النفس المرضى والتي تمت خلال الجزء الأخير من القرن التاسع عشر بفضل الدراسات التى قام بها فرويد: ظهور بعض الاضطرابات الجنسية والتي ترجع فى أصلها الى أسباب سيكولوجية بحتة وهذه هى فئة الاضطرابات التى أطلق عليها اسم سيكوسوماتية «Psychosomatic» وترجع هذه الكلمة فى أصلها الى كلمتين يونانيتين «Psycho» بمعنى الروح أو العقل وكلمة «Soma» بمعنى الجسم ويشير هذا الربط فيما بينها الى أن وظائف الإنسان ككل متكامل تتدخل فيه الوظائف السيكولوجية والفسيولوجية باستمرار وتعتمد كل منها على الأخرى وقد أصبح هذا الاتجاه الآن مقبولا عالميا فى ميدان علم النفس والطب النفسى .

ونستطيع أن نقدر مدى انتشار الاضطرابات السيكوسوماتية من خلال تقشى هذه الأمراض من تلك الأدوية المراجعة والتي تصرف دون تذكرة طبية مثل المسهلات وأدوية المعدة والصداع والارتكارياء وحب الشباب العصبى وغيرها من الأمراض .

والدليل الآخر على تقشى هذه الأمراض هو اختلاف التقديرات بينها اختلافا واسعا فالتقارير التى يقدمها المسئولون فى مستشفيات

الأمراض العقلية تشير بصفة عامة إلى أن ٤٠٪ إلى ٦٠٪ من المرضى الذين يترددون على الأطباء من كل فئات المرضى يعانون من اضطراب سيكوسوماتي (عكاشة ، ١٩٧٦) . وتوضح لنا الأبحاث في ميدان الصناعة أن نسبة كبيرة من حالات التغيب عن العمل ترجع أساسا إلى شكاوى سيكوسوماتية ، كما تشير الدراسة في الميدان العسكري إلى أن الاضطراب السيكوسوماتي هو أهم أسباب التردد على العيادات النفسية والجلدية وأمراض الصدر وغيرها (شاهين ، الرخاوى ١٩٧٧) . على الرغم من صعوبة القطع بأسباب الأمراض السيكوسوماتية إلا أنه من المتفق عليه أن هذه الاضطرابات تحدث نتيجة ضغط انفعالي شديد أو مستمر وهذا الضغط يتوقف نتيجته على الأسلوب الذي يستجيب به الفرد لبعض مواقف الحياة ، بغض النظر عما إذا كان إدراكه لهذه المواقف موضوعيا أم لا .

فكل مريض له نمطه الفسيولوجي الخاص به عند كل إثارة انفعالية مهما كان سبب هذه الإثارة سواء مشاعر الخوف والقلق والغضب وغيرها من الانفعالات المحيطة ، ومهما كان سبب هذه الإثارة كما أن كيفية تفاعل المريض بصورة مستمرة لكل توتر نفسي بإحساسه بألم في الرأس (الصداع) يتفاعل مريض آخر لمؤثرات مختلفة بزيادة الحموضة بالمعدة ، أو الارتكازيا ، أو سرعة ضربات القلب وهكذا .

مشكلة الدراسة وأهميتها :

يمثل موضوع الأمراض السيكوسوماتية إحدى المشكلات الهامة التي تواجه المسؤولين في مجال الطب النفسي عامة والجلدي خاصة ، ويرجع ذلك إلى شدة الآثار الناجمة عنها سواء منها ما يصيب الفرد الذي تعرض لها أو الأفراد المحيطين به .

فموضوع مشكلة الأمراض السيكوسوماتية فيما نرى هام ولكن :
● ما حجم مشكلة الأمراض السيكوسوماتية (النفسجسمية) ؟

لنلاحظ خلال الاطلاع على ما كتبه المختصون من علماء النفس في هذا المجال ان نسبة الأمراض السيكوسوماتية وخاصة ذات الأعراض النفسجسمية أخذت في الازدياد منذ الحرب العالمية الثانية ويتضح ذلك فيما يلي

تزايد زيادة الأمراض القلبية في الذكور بين التهاب المفاصل وضغط الدم المرتفع - التهاب الأعصاب - التهاب المصراع العليظ وتزيد نسبته في المجتمعات الفقيرة وتناسب عكسيا مع المستوى الاجتماعي (ستامبل ١٩٦٥) (سول ١٩٦٢) ١٠

وتقرر بيري Beery أهمية العامل العصبي في بعض الأمراض النفسية وهذا يكون أحد العوامل الرئيسية في بعضها الآخر مما تقدم ، يتضح لنا حجم مشكلة الأمراض السيكوسوماتية وبما ذكرناه فهي ظاهرة نفسية ونفسية خطيرة . ومن أجل هذا تصافر على دراستها خبراء مخططون من مجالات متعددة ، وخاصة الطب النفسي لتبين لهم من احتمال تأثير العوامل النفسية في هذا المجال ، وقد اكتسب الذي تجنيه بابه وسيلة تساعدنا على خفض والتقليل من أضرارها بأي أهمية مهما كانت (دارستال ١٩٦٥)

وإذا قدرنا التأثير النفسية والاجتماعية التي تسببها الأمراض السيكوسوماتية لبرزت الأهمية القصوى لمشكلة الأمراض السيكوسوماتية فمن المهم ان نلاحظ ان تأثيرها على الصحة الجسدية والاقتصاد الوطني والبيئة ولذا نلاحظ ان هذا العلم لم يزل في بداياته في هذا المجال لتحقيق الأهداف التالية له

أهداف الدراسة

نحاول في هذه الدراسة ان نعرف كيف تسببها وما هي آثارها النفسية أولا الكشف عن سمات التشخيص السيكوسوماتية وتحديد ما (قيمتها) في علم النفس وما هي آثارها النفسية ومجملها

قام بتعريف المرض الجلدى المتعل بأنه يحدث عند الشـبـان والـشـابـات فى مقتبل العمر وفى أماكن يسهل الوصول إليها ، وخاصة الوجه ، وهذا النوع من المرض ينتج عن حالات نفسية وعصبية تدعوهم للاضرار بجلدهم بشتى الوسائل سواء بحك الجلد أو وضع مهيجات عليه سرا بدون علم الأسرة وعندما يختلون بأنفسهم ، وقد يضعون كيماويات أو صابونا أو الليمون أو الخل فيلتهب الجلد ويتيج فيعود المرض سيرته الأولى بعد شفاائهم •

— ويرى اتقوى • ن • دومونكى :

(Anthony. N. Domonick, 1972)

إن إصابات الجلد تحدث بواسطة :

- (أ) وسائل ميكانيكية : حك الجلد فى أقسام خشنة أو أجسام صلبة مثل ورق المنفرة ، الآلات المديبة ، الأظافر •
- (ب) وسائل أو مواد كيميائية ومواد كلوية مثل : حمض الفنيك ، الصودا الكاوية ، حمض النيتريك ، حمض الاكلينيك •
- (ج) أجسام معدنية أو مواد ساخنة : مثل المعلقة ، أو السجائر •
- ويحدث للمريض إصابات الجلد فى الأجزاء التى تصلها اليدان بسهولة خاصة فى الناحية اليسرى من الجسم ، وتحدث الإصابات بطريقة منظمة وفى مجموعات فى وقت واحد فجأة ، وتختلف طبيعة الإصابات حسب طريقة أحداثها فقد تكون أحمرارا بالجلد ، وغقاعات وقروح أو غرغرينة ، ويكون شكلها أو أطرافها واضحة وموزعة بطريقة انفية لا تحدث فى أى مرض جلدى آخر •

وإذا لم ينتبه الطبيب المعالج الى هذا النوع من المرض — اذ أنه قد يشابه الأمراض الجلدية الأخرى — فإن العناية تعود الى الظهور عند مرات حتى يعود المرض سيرته الأولى •

ومن أهم أسباب المرض القلق أو الاضطرابات النفسية والتي يشعر معها الشخص أنه مهضوم الجانب في محيط الأسرة أو الدراسة أو العمل وغيرها ويكون في هذه الحالة محتاجا إلى الرعاية وإلى التعاطف معه .

كما يحدث المرض في أماكن من الجسم يسهل الوصول إليها مثل الوجه اليدين ، الصدر وغيرها .

بحوث ودراسات سابقة :

أجرى فين وهيستون (Finn, R-and, P. Huston, 1966)

دراسة عن العلاقة بين السن والأعراض النفسية-سيولوجية ووجد أن ٢٠٪ من البالغين الذاهبين للأطباء الباطنيين يعانون من أعراض نفسجسمية ، وأن أعمار العينة التي تظهر بها هذه الأعراض تتراوح بين ١٥ و ٦٤ سنة ، وتزيد مع ازدياد العجز .

وقام شيلدون (Sheldon, 1974) بدراسة على عينة من المرضى المصابين بالتهابات جلدية مفتعلة والتي كانت نتيجتها : أن معظم الإناث المصابين بهذا النوع من المرض كان نتيجة محاولات انتحارية لا شاعورية .

كما قام كل من شاهين ، س عبد الرحمن ١٩٧١ - بعمل اختبار للهيبوكوندريا « توهم المرض » طبق على عينة من المرضى مكون من (خمسمائة مريض) من المرضى الذين يترددون على العيادة النفسية لمستشفى النيل الجامعي وهي عينة عشوائية ويتكون الاختبار من (٨٥ سؤال « يهتلك أسئلة عن الشكوى العضوية المتوقعة في جميع أجهزة الجسم .. ووجد أن الأمراض النفسية قد تنشأ في كل الأجهزة الجسمية المعروفة .

ومن أمثلة هذه الأمراض : ضغط الدم العالي ، غشائى القولون ،
الذبحة الصدرية ، الربو وكثير من أنواع الحكة الجلدية، القرحة المعديّة،
قرحة القولون وغيرها .

تناول أبو النيل (١٩٧٢) علاقة الاضطرابات السيكوسوماتية
بالتوافق المنفى فى الصناعة .. وكانت العينة المستخدمة فى البحث :

(أ) مجموعة تجريبية : تتكون من ٢٥ من المرضى الذين لديهم
اضطرابات سيكوسوماتية بينهم (٨) لديهم اضطراب بالجهاز المعوى ،
(٨) لديهم اضطراب بالقلب والأوعية الدموية والباقيون موزعون على
أجهزة الجسم المختلفة .

(ب) مجموعة ضابطة : ٢٥ من الأسوياء الذين ليس لديهم أى
من هذه الاضطرابات ، وتتساوى مع المجموعة السابقة فى شتى النواحي
والظروف .

وانحصرت النتائج النهائية فى العوامل والنواحي الآتية والخاصة
بالتوافق المنفى ولها علاقة بالاضطراب السيكوسوماتى . المكانة والتقدير
وعلاقة العامل بعلته ، الأعراض العضوية للروح المعنوية (ا) ، العقل ،
القيادة ، ..

عينة البحث :

العينة المرضية : تم اختيار عينة البحث من المرضى المترددين على
عيادة الأمراض الجلدية بمستشفيات جامعة القاهرة على أيام الضيق
والأرقاء من كل أسبوع بالطريقة التالية
١ - تم حصص عدد المرضى المترددين على العيادة فبلغ عددهم من
(٢٥٠ - ٣٠٠ مريض) سواء سبق لهم التردد على العيادة لمرحلة سابقة
للعلاج أم مترددون لأول مرة لأجراء الكشف الطبى عليهم ولحق
علاج ..

٢ - تم فحص المرضى البلديين بواسطة طبيب الأمراض الجلدية المختص يختار من بين هؤلاء المرضى الحالات التى تعانى من الالتهابات الجلدية المتصلة .

وهذه العينة من أصعب الحالات فى كيفية الحصول على المرضى فقد أخذت وقتا كبيرا من الباحث حيث أن نسبة المتزوجين على العيادة ضئيل جدا فقد تتردد حالة واحدة فى اليوم وقد لا تتردد لمدة طويلة.

٣ - تم إجراء الاختبارات النفسية على هذه العينة للكشف عن طبيعة المرض النفسى التى تعانى منه والذي يلعب دورا هاما فى ظهور هذا المرض الجلدى ، أو قد يكون مصاحبا لهذا النوع من المرض .

٤ - تم اختيار هذه العينة من بين طلبة الكليات ، وطلبة الأعدادى والثانوى ، والابتدائى من مناطق مختلفة مثل (أمبابة ، شبرا ، والديهي ، الأحمر ، وامهرا الجديدة ، وغمرة ، والمسيحة ، زينيا ، والترعة البلابية) وكان عدد هذه العينة ٢٥ حالة مرضية من الطلاب غير المتزوجين تبلغ أعمارهم ما بين (١٥ - ٢٨ عاما) .

٥ - وفيما يلى بيان عن المستوى الاقتصادى والمستوى الاجتماعى ، والتعليمى لكل العينة المرضية والسنية موزعة على الجداول (١) ، (٢) .

العينة الضابطة :

تم اختيار هذه العينة من بين طلبة كلية التربية ، وكلية الخدمة الاجتماعية باليوم طلبة الثانوى والأعدادى والابتدائى من مناطق مختلفة مثل (اليوم ، الجيزة ، أمبابة ، شبرا) وكان العدد مساويا تماما لعدد عينة البحث المرضية وهو (٢٥) طالبا وتم إجراء نفس الاختبارات النفسية بنفس الأسلوب والطريقة التى أجريت على العينة المرضية .

جدول (١) توزيع أفراد العينة المرضية والسوية حسب المستوى الاقتصادى

عدد الافراد العينة السوية	عدد الافراد العينة المرضية	المستوى الاقتصادى
٩	١١	أعلى من المتوسط
١٣	١٣	متوسط
١١	١١	أقل من المتوسط
٢٥	٢٥	المجموع

تم أخذ هذه البيانات من استمارة استقبال المرض الخاصة بمستشفيات جامعة القاهرة — قسم الأمراض النفسية وتتكون من صفحتين : الأمامية تخص بيانات يملأها الطبيب المعالج ، والصفحة الثانية تخص الاجتماعى وتحفظ فى أرشيف خاص بها للرجوع إليها فى حالة تردد المريض على العيادة وتمثل فئة أعلى من المتوسط الأفراد ذوى الدخل المرتفع أى ذوى الأملاك ، أما فئة المتوسط فهم أبناء الموظفين ذوى الدخل الثابت ، وتمثل فئة أقل من المتوسط أبناء الحرفيين والباعة الجائلين .

جدول (٢) توزيع أفراد العينة المرضية والسوية حسب المستوى التعليمى

عدد افراد العينة السوية	عدد افراد العينة المرضية	مستوى التعليم
١	١	جامعى
٥	٥	ثانوى
٥	٥	اعدادى
١٤	١٤	ابتدائى

(*) تم فحص الحالات بالميادة الخارجية للأمراض الجلدية بواسطة
دكتور عياد والدكتورة نادية حليم .

— تم تثبيت المستوى التعليمي لكل من العينتين المرضية والسوية.
وتوجد فقرة في استمارة استقبال المريض خاصة بالمستوى التعليمي
للـفـرد .

● أدوات البحث :

لقد استخدمت الباحثة الاختبارات الآتية للحصول على بيانات
البحث الحالي :

- ١ — اختبار مانيكوتا المتعدد الأوجه للشخصية . (عطية محمود
هناء ، عماد الدين اسماعيل) .
 - ٢ — مجموعة أسئلة للحالة النفسية « الصورة العربية » —
(النسخة العامة) لمقياس مستشفى ميكل سكس . (محمود سامي ،
وجيه جرجس ، يحيى الرخاوى) .
 - ٣ — اختبار الشخصية ، روبزتا . ح بروترويتز . (تعريف محمد
عثمان نجاتي) .
- أسلوب المعالجة الاحصائية : اختبار (ت) لمعرفة مدى دلالة الفرق
بين المتوسطات لكلا العينتين .

النتائج :

نتائج اختبارات الشخصية على العينتين المرضية والضابطة .

جندول: (۴۳)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

وقيم (ت) الخاصة باختيار الشخصية المتعددة الأوجه

[illegible]

من جدولہ رقم (۳) يتضح ما يأتي:

باستخدام مقياس (ت) لدراسة الفروق بين المتوسط الحسابي \bar{x} والانحراف المعياري لكل من العينة التجريبية والعينة الضابطة ، كما هو موضح في الجدول رقم (٣) وبالمبحث عن قيمة (ت) في الجدول وجيد أن :-

١ - هناك فروقا ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بالنسبة للشخصية السوية وتمتع المراض اخرى وهي تراكبي :

الاكتئاب والسيكاثينيا (المخاوف والقلق ووسواس)
السيكوباتية ، القلق ، الاكتئاب ، المخاوف ، الاكتئاب ، الاكتئاب
والوسواس المرضية ، المخاوف والقلق ، الفصام البسيط والانطواء
الاجتماعي ، فصام البارانونيا .

٣ - هناك فروقا ذات دلالة احصائية عند مستوى (٥ ٪)
بالنسبة لمرضى خصائص شبه فصامية (فصام الطفولة) وقد جاءت
هذه الفروق جميعا لصالح المجموعة المرضية مما يعنى انها تعاني أكثر
من المجموعة الضابطة من هذه الاضطرابات .

٣ - ظهور مرضين هنا ليس لهما دلالة احصائية عند أى مستوى .
(٥٠ ٪) (٥٠ ٪) وهذان المرضان هما الهستيريا ، البارانونيا
(جنون العظمة) .

٤ - وضعت في المجموعة الضابطة (الشخصية السوية) بصورة
واضحة واحتلت أكبر نسبة وهي (٧٠ ٪) أما المرضية فلم تظهر بها
الشخصية السوية .

جدول (٤) المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري
قيم (ت) الخاصة باختيار مجموعة أسئلة
الحمالة (ميسل سكرس)

الترتيب	نوع العرض النفسى	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		مستوى
		١	٢	٣	٤	
١	عصابى / قلق	٤٠	٤٠	٤٥	٤٥	أمره
٢	اكتئاب / هستيريا	٤٤	٤٤	٤٥	٤٥	أمره
٣	شخصى	٤٤	٤٤	٤٥	٤٥	أمره
٤	عصابى / هستيريا	٤٤	٤٤	٤٥	٤٥	أمره
٥	عصابى / هستيريا	٤٤	٤٤	٤٥	٤٥	أمره
٦	عصابى / هستيريا	٤٤	٤٤	٤٥	٤٥	أمره
٧	عصابى / هستيريا	٤٤	٤٤	٤٥	٤٥	أمره
٨	عصابى / هستيريا	٤٤	٤٤	٤٥	٤٥	أمره
٩	عصابى / هستيريا	٤٤	٤٤	٤٥	٤٥	أمره
١٠	عصابى / هستيريا	٤٤	٤٤	٤٥	٤٥	أمره

من جدول (٤) ظهر ما يلى :

باستخدام مقياس (ت) لدراسة الفروق بين المتوسط الحسابى ، والانحراف المعيارى لكل من العينة المرضية والعينة الضابطة بالنسبة للاختبار (ميدل سكس) كما هو موضح فى الجدول ٤ وبالبحث عن قيمة (ت) وجد أن :

١ - هناك فروقا ذات دلالة احصائية عند نسبة (١٠%) بالنسبة (لثلاثة أمراض) وهى عصاب عام ، اكتئاب وهستيريا ، أمراض نفسجسمية (سيكوسوماتية) ، الوسواس لصالح العينة المرضية .

٢ - ظهور مرضين هنا ليس لهما دلالة عند أى مستوى ، وهذان المرضان المخاوف ، والقلق ويتضح ذلك فيما يأتى :

١ - عصاب عام : ظهور بالنسبة لثلاث حالات من العينة المرضية ، فرد واحد فى العينة السوية .

٢ - الاكتئاب والهستيريا : ظهر بالنسبة لأربع حالات فى العينة المرضية ، وظهرت فى العينة السوية لفرد واحد .

٣ - نفسجسمى (المرض السيكوسوماتى) : ظهر بالنسبة لسبع حالات فى العينة المرضية ولم يظهر فى العينة السوية بالرغم من وجود حالة ارتكاري .

٤ - الوسواس : ظهر المرض بالنسبة لأربع حالات فى العينة المرضية دون السوية .

٥ - مخاوف مرضية : ظهرت بالنسبة لأربعة أفراد فى العينة المرضية ، ووضعت لدى فردين فى صورة عرض وليس مرضا خاصة فى فترة الامتحانات آخر العام الدراسى .

٦ - القلق : ظهر في العينة المرضية بالنسبة لثلاث بحالات ، أما العينة السوية فهي تعاني منها كثير من المجموعة خاصة في المواقف الضاغطة .

فالسمة السائدة هنا هي الخوف والقلق حيث أن هؤلاء الطلاب حتى الصغار منهم يعانون من الخوف من المجهول والمستقبل مظلم بالنسبة لهم ، والحياة الضاغطة وقسوة الظروف خلقت في الأطفال والشباب عدم الثقة بالنفس والحساسية بأنفسهم فهم غير مترنين من الناحية الانفعالية وفي حالة توتر وسخط على الحياة بصورة مستمرة سواء تجاه الأهل أو المجتمع .

جدول (٥) : توزيع العينة المرضية والضابطة لاختبار الشخصية (روبرت - ج - بننوت)

الترتيب	نوع العينة الشخصية	نوع العينة		
		المرضية	الضابطة	الترتيب
١	شخصية سوية	١	١	١
٢	عدم الثقة بالنفس + عدم المشاركة الاجتماعية + الانطوائية	٢	٢	٢
٣	الغيرة + القلق بالنفس + الاكتئاب الذاتي	٣	٣	٣
٤	عصابي + عدم المشاركة الاجتماعية + عدم الثقة بالنفس	٤	٤	٤
٥	الاكتئاب الذاتي (المرئي) + الخوف + عدم الثقة بالنفس	٥	٥	٥
٦	عدم الثقة بالنفس + الاكتئاب الذاتي (المرئي) + عصابي	٦	٦	٦
٧	الاكتئاب الذاتي (المرئي) + الخوف	٧	٧	٧
٨	عصابي + الخوف	٨	٨	٨
٩	عدم الثقة بالنفس + عدم المشاركة الاجتماعية	٩	٩	٩
١٠	عصابي + عدم المشاركة الاجتماعية	١٠	١٠	١٠
١١	عصابي + الاكتئاب - في (المرئي)	١١	١١	١١
١٢	الخوف + عدم الثقة بالنفس	١٢	١٢	١٢
المجموع		١٢٠	١٢٠	١٢٠

من جدول (٥) الخاص بتوزيع العينة المرضية والضابطة لاختبار الشخصية (روبرت • ج • بيرنويتر) وضع ما يلي :

١ - الشخصية السوية : وهم الأشخاص الذين حصلوا على درجات قليلة في مقياس الشخصية لبرنويتر • فهم يميلون الى أن يكونوا على درجة كبيرة من الاتزان الانفعالي وقد بلغ نسبة ظهور الشخصية السوية في العينة الضابطة (٥٦ ٪) أما العينة المرضية فنسبتها (٤ ٪) •

٢ - الاكتفاء الذاتي : وضحت هنا سمة العزلة بالنسبة للعينة المرضية فقد بلغت بنود ظهورها (٩ بنود) ، أما الثقة بالنفس فقد حصل عليها (٦ بنود) من أفراد العينة السوية والتي تأخذ أعلى درجات موجبة (+ ٤ تصاعداً) •

٣ - (٥ - ك) مقياس الثقة بالنفس : وضحت هنا سمة عدم الثقة بالنفس وقد وصلت بنود ظهورها هنا الى (ستة بنود) تشمل كلا من العينة المرضية والضابطة • وذلك على أساس تمثيلها لأعلى درجات من الثقة بالنفس (+ تصاعداً) في مقياس برنويتر ••

٤ - (١ - ع) مقياس الميل العصبي : تلى السمة السابقة في الظهور سمة الميل الى المرض النفسي وقد وصلت بنود ظهوره الى (٥ بنود) لكل من العنتين المرضية والضابطة • وذلك على أساس تمثيلها لأعلى درجات للميل الى المرض النفسي (+ ٦ تصاعداً) في مقياس برنويتر •

٥ - (٦ - ك) المشاركة الاجتماعية : وضع هنا سمة عدم المشاركة الاجتماعية (غير اجتماعي) وذلك عن طريق الحصول على البنود التي تأخذ أعلى درجات موجبة (+ ٤ تصاعداً) في مفتاح

المشاركة الاجتماعية لبرنرويتز . وقد بلغ عدد بنود ظهورها التي
(٤ بنود) مقسمة كما يلي :

(أ) سمة العزلة (غير الاجتماعي) وضحت بالنسبة (٣ أفراد فقط)
بالنسبة للعينة المرضية .

(ب) أما بالنسبة (مستقل) فوضحت بالنسبة لحالتين في
العينة السوية . فهما مستقلان عن العائلة في مسكن خاص مع مجموعة
من طلاب الجامعة ولكن أحدهما غير اجتماعي ومنزل عن الأفراد
الأخرين .

٦ - (٤ - س) مقياس السيطرة - الخضوع : وضحت هنا
سمة الخضوع وقد بلغ عدد بنود ظهورها إلى (ثلاثة بنود) وقد
ظهرت في العينة المرضية ، أما العينة السوية فقد ظهرت سمة السيطرة
بالنسبة لأفراد العينة وذلك عن طريق الحصول على البنود التي تأخذ
أعلى درجات موجبة (+ ٣ تصاعداً) .

٧ - (٣ - أ) الانطواء - الانبساط : وضحت هنا سمة
الانطواء ووصل عدد بنود ظهورها إلى (بندين) على أساس تمثيلها
لأعلى درجات الانطواء (+ ٣ تصاعداً) في مقياس الانطواء لبرنرويتز .
وقد ظهرت في العينة المرضية دون السوية .

نستخلص من الجدول السابق (٥) أن الشخصية السوية ظهرت
بصورة واضحة في العينة الضابطة بنسبة (٥٦٪) ، ولم تظهر في
العينة المرضية إلا بنسبة ضئيلة جداً وهي (٤٪) .

فسمات الشخصية المرضية ظهرت في الالتهابات الجلدية المفتلة
بشكل واضح منها لدى الأسوياء فهناك (٥ سمات مرضية) لم يكن
لها مقابل في حالة الأسوياء .

وسمات الشخصية المرضية التي ظهرت هنا هي :

١ - عدم الاكتفاء الذاتى : حصل أفراد عينة البحث على درجات مرتفعة هنا فهم يفضلون العزلة ، ويندر أن يطلبوا العطف أو التشجيع ، ويميلون الى أغفال نصيحة الآخرين .

٢ - مقياس الثقة بالنفس : قد حصل أفراد العينة البحثية على درجات مرتفعة فى هذا المقياس فهم كثيرو الحساسية بأنفسهم الى درجة تعوقهم عن التوافق ، كما يميلون الى الشعور بالنقص خاصة العينة المرضية .

٣ - مقياس الميل العصابى (الميل الى المرض النفسى) : قد حصل أفراد العينة على درجات مرتفعة فى هذا المقياس فهم غير متزنين من الناحية الانفعالية .

٤ - مقياس المشاركة الاجتماعية : الأفراد الذين حصلوا على درجات مرتفعة على هذا المقياس يميلون الى العزلة غير اجتماعيين .

٥ - مقياس السيطرة - الخضوع : هناك ستة أفراد وضحت لديهم سمة الخضوع فقد حصلوا على درجات قليلة فهم يميلون الى أن يخضعوا للآخرين .

وقد ظهرت خمس حالات لديها سمة السيطرة ، فقد حصلوا على درجة مرتفعة بالنسبة لهذه السمة فهم ميلون الى السيطرة على الآخرين فى المواقف الاجتماعية التى تتطلب مواجهة الغير .

٦ - الانطواء - الانبساط : وضحت هنا سمة الانطواء فهم منطوون ، أى أنهم يكونون كثيرى الخيال يميلون أن يعيشوا فى داخل أنفسهم .

تفسير النتائج :

من خلال التعرف على سمات شخصية هؤلاء المرضى السيكوسوماتيين والذين يعانون من «التهابات جلدية مفتعلة» والذي يحدث عند الشباب والشابات في مقتبل العمر وفي أماكن يسهل الوصول إليها خاصة الوجه واليدين والأرجل والصدر ، ويحدث هذا النوع من المرض نتيجة حالات نفسية وعصبية تدعوهم للاضرار بجلدهم يشتمل الوسائل سواء بحك الجلد أو وضع كيماويات أو حرقه بأجسام ساخنة تأخذ شكل الجسم المسبب لها فهي خطية إذا كان قضيبا معدنيا ، ومستديرة في حالة السجائر والعملة المعدنية ، وفي بعض الحالات تكون صورة المرض هي متأخر التئام الجرح نتيجة عبث المريض المستمر ومحاولة إيقاف الالتئام فالعلاقة المميزة لها أطرافها واضحة وموزعة بطريقة غنية لا تحدث في أي مرض جلدي آخر .

وهذه الحالات تعاود ايذاء نفسها عند شفائها عدة مرات حتى يعود المرض سيرة الأولى ذلك نتيجة عدم إزالة الأسباب المترتبة لظهور هذا المرض وبالتالي يعاود المريض ايذاء نفسه دون ارادة منه . والسبب الأساسي في ظهور هذا المرض هو الاضطراب النفسي والقلق الذي يشعر به الشخص أنه مهضوم الحق في محيط الأسرة أو الدراسة أو العمل وغيره . وقد وضحت هنا استجابة المرضى الخائفة لمصاعب الحياة التي يواجهونها من خلال الصراع النفسي وتنازع الرغبات أو الدوافع واصطدامها بالواقع المرير ومحاولة كل واحد منهم تحقيق رغباته على حساب الآخرين وهنا يشعر المريض بالحيرة التي تولد بداخله التوتر وعدم الاستقرار النفسي والقلق .

وقد ظهر هنا الاضطراب النفسي واضحا مما يحقق الفرض الأول بأن هناك علاقة بين المرض النفسي وهذا المرض الجلدي .

فالمريض النفسي هنا ظهور في صورة أعراض وعلامات وكأنه المريض يقصدها ليحقق بها هدفا ما ، ولكنه في الحقيقة لا يدرك كيف تظهر هذه الأعراض في تلك الصورة ، اذ ان ذلك يحدث دون وعي منه ودون أن يدرك كيف يحدث ذلك . فبعض الأفراد منهم يميلون للشك وفرط الحساسية وسوء التأويل لكل ما يدور حولهم وتتصف شخصية المريض منهم قبل المرض بالحساسية المفرطة والصلابة والاعتداد بالرأى والتركيز على الذات .

والأطفال الصغار هنا يعانون من حالة القهر حيث يقومون بأعمال شخصية لا طائل من ورائها فبعضهم يقلد الأب أو الأم في تصرفات وسلوك خاطيء بصورة متكررة ولا يهدأ الكبير الا اذا أتم تنفيذها « كوضع أدوات المائدة بصورة ثابتة في مكان معين لا يتغير ولا يجب أحد أن يستعملها غيره ، تنظيف الأواني عدة مرات بالرغم من نظافتها ، ليس الملابس بطريقة مهندمة نظيفة جدا ، وضع أدواته المدرسية مرتبة بطريقة لا يسمح لأحد أن يلمسها أو يطلع عليها وغير ذلك من سلوكيات قهرية لا يستطيع منعها أو التوقف والبعد عنها واذا أرغم على ذلك فانه يحس بقوتر شديد لا يزول الا اذا عاود الفعل القهرى .

والمريض هنا يتميز بمزاج حزين والشعور بالتعب من أقل مجهود ، ويسود تفكيره بالتشاؤم والأفكار السوداء وتبدو الحياة بلا أمل ، ونومه متقطع يتخلله أحلام مزعجة ويتميز بحدوث الأرق في أول الليل . أي أن المريض شخصية اكتئابية تتفاعل مع الحياة بصورة مؤلمة يشوبها الحزن للمخاوف الشديدة والألام الجسمية المتتصلة من مكان لآخر وضعف التركيز والانتصاف عن الاستذكار .

أما بالنسبة للأمراض الذهانية : فقد ظهرت هنا بصورة أقل وضوحا من الأعراض العصابية فقد ظهرت في صورة خصائص شبيهة

عصامية لفصام طفولة ، وفصام بارانويا ، وفصام بسيط . . . وهذا يحقق الفرض الثانى الخاص « بالعلاقة بين المرض الذهانى ومرض التهابات الجلدية المفتعلة » .

فالشخصية فى الذهان تتغير تماما وقد تتصدع أركانها حتى يخرج ، محتوى اللاشعور فى مسوخته الصريحة الفجة ويظهر فى سلوك المريض وأعراضه ، وذلك لاختفاء المقاومة والكبد . يتدهور المظهر العام عادة وتضطرب الشخصية اضطرابا بالغاً سواء فى ادراك الواقع أو العلاقة به .

فالفصام البسيط هنا وفصام الطفولة يظهران فى صورة مخاوف مرضية ، كالاخوف غير المعقول من الأشياء والمواقف مع قلق زائد ، ونقص الثقة بالنفس ، وعدم قدرة على التركيز — وما فصام البارانويا سوى فى مراحلها الأولى فهو يأخذ طابع الشك من كمن حوله والشكوى الدائمة من أنه لا يأخذ حقوقه كاملة من الناس فهم لا يقدرونه حقاً . يقدرونه وأن المجتمع لا يعطيه الحق اللائق به . وهذه الشخصية لابد أن تخضع للعلاج النفسى فوراً فاذا لم تعالج فى بادئ الأمر تؤدي الى اضطراب وتدهور فى الشخصية والسلوك .

أما عن الظروف البيئية والاقتصادية والاجتماعية التى تلعب دوراً فى ظهور هذا المرض فقد ثبت صحة هذا الفرض فقد دل على ذلك أقوال الحالات فى استمارة جمع البيانات التى استخدمتها المباحثة فى مقابلاتها مع أفراد العينة .

أى ان الأمراض الجلدية من الأمراض التى يساعد على وجودها عدم توافر مستوى معين من النظافة والمنزل السيئ التهوية ، ضيق المسكن وعدم وجود الصرف الصحى بطريقة سليمة (وجود الترنش) مما يسبب القذارة المستمرة والرائحة النفاذة التى لها تأثير سيء على

صحة الأفراد ويظهر ذلك فى الفئة المتوسطة ، وأقل من المتوسط وقد يرجع هذا أيضا الى أن هذه الطبقات الكاحية هى أكثر الطبقات تعرضا للضغوط المادية والاجتماعية مما يؤدى الى وقوعهم فريسة للمرض النفسى نتيجة للصراعات التى تحيط بهم .

أما عن الاضطرابات الاجتماعية فقد وجد أن الجو المنزلى المضطرب ، والشعور بالاضطهاد نتيجة للبيئة الأسرية المحيطة والمتسلطة والكلية لسلوك الأبناء أو الاشتياق للوالد أو الوالدة فى حالة الغياب الطويل من المنزل نتيجة لكسب العيش أو حب الأب (عقدة الكترا) فقط وكرامية جميع المحب بالفرد كالأخوة والأم ، والمنطوية عن أخواتها وحيدة دائما بمفردها فى حجرتها .

الخلافات العائلية بين الزوجة والزوج وتركه المنزل والأولاد والبعد عنهم . أو شجار الزوج الدائم مع الزوجة وشعوره بالضيق بسببها ولكنها تتحملها مما يجعل الأبناء فى حالة ضيق وحزن بالنسبة لحالة الأم المغلوبة على أمرها فيتوحد الشخص المريض مع هذه الشخصية فى أحاسيسها بالظلم مما يساعد على ظهور هذا النوع من التهابات للاحتجاج على هذا الظلم . كذلك شعور الفتيات والفتيان للمراهقين باضطهاد الأهل وسوء المعاملة من كليهما فهم يسبونهم أمام الأزملاء والأصدقاء بالفاظ بذيئة ويضربونهم وذلك يضايقهم ويؤلمهم لانهم كبوا ولا يجوز ضربهم .

يتضح لنا مما سبق ان المرض النفسى له دور أساسى ومؤثر فى ظهور الاضطراب السيكوسوماتى ويجب الاهتمام من جانب الباحثين بهذا المجال فهو حقل خصب ما زال فى حاجة إلى المزيد من الاهتمام من جانب الاكلينيين والاختصاصيين النفسيين والاطباء .

الخزف أساس تربوي متكامل

للذكورة / مها محمود النبوى الشال

قسم التشكيل المجسم

كلية التربية الفنية - جامعة طوان

يعتبر فن الخزف من الفنون الهامة والحيوية والتربوية فى حياة
انسان والمجتمعات الناهضة حيث أنه يكسب المتعلم مهارات ومفاهيم
وسلوكيات مختلفة ويتيح لهم فرصا كثيرة تجعلهم يتخذون القرارات
ويحصلون على تعلم أفضل وقدرة كبيرة فى حل مشكلاتهم وينمى
القدرات الابداعية والخيالية والعلمية .

وخامة الطين من الخامات المحببة والمفضلة لدى الأطفال فمن
مصدر جاذبية للتعامل بها فى مجالات التشكيل . لأن لهونة الطين
ومرونته تجعل الطفل يهتم به ويحس بسعادة غامرة ويترك ما حوله
من أشياء أخرى وينفعل ويتعايش مع قطعة الطين ويشكل منها ما يروق
له مع المبالغة فى بعض الأجزاء ومن هنا يدرب حواسه على التنظيم
والإتقان والتشكيل ويحس بالجمال .

ويوجد توافق فطرى يؤلف بين الانسان وخامة الطين التى خلقه
الله منها سواء وركبها من عناصرها الأولية فهو بهذه المنزلة يرتبط ارتباطا
أزليا وعضويا منها .

ويكفى ما أشار اليه القرآن الكريم فى بعض آيات سورة المباركة
الى مادة الطين التى خلق الله منها البشر وجعلهم فى أحسن تقويم كما
فى (سورة الانعام ٢) « هو الذى خلقكم من طين ثم قضى أجل
وأجل مسمى عنده ثم أنتم تعلمون » .

وفى (سورة الحجر) « لقد خلقنا الانسان من صلصال من حمأ مسنون ٠٠ وفى (سورة السجدة ٧) « الذى أحسن كل شئ خلقه وبدأ خلق الانسان من طين ٠ »

وفى خلق الانسان من طين تكريم لله ولهذه الخامة معا حيث فضأها الله فى علم أسرارها واختصها دون غيرها فى خلق الانسان العاقل الذى شرفه مولاه وميزه واصطفاه وأوجد الدنيا كلها من أجله .

ومن هنا أقبل الفنانون الخزافون على فن الخزف يوسعونه اهتماما وموضوعون التجارب المتصلة فى سبيل تطويره وتنميطه والوفاء بأغراضه وإذا نظرنا الى تراثنا الفنى التشكيلى فى مجال « فن الخزف والخزف » (*) وجدنا كثيراً من الأشكال التى تستخدم فى حياتنا اليومية من أطباق وقدرور ومسارج وشمعدانات وبلاطات قشانية وبلاطات الأرضيات (سيراميك) وأكواب وحلى وناقورات وغيرها مملوءة بالقيم الفنية والتربوية والتقنية .

وان فن الخزف هو ذلك التراث المحمل بثقافة الشعوب وتاريخها وحياتها وفلسفاتها وعقائدها وربما يعجز تراث آخر عن حملها وإيصالها 588 بالقدرة والشمول الذى يحققه هذا التراث بالذات ٠٠

وقد قال « هيربرت ريد » فى كتاباته ما يأتى ٠٠

« اذا أردت أن تعرف حضارة أى شعب من الشعوب فادرس
عُضائرياته » ٥٨٩

والفن التشكيلى فى مجال فن الخزف له ماض عريق فيما قيله التاريخ وفى مصر القديمة والاسلامية ويتميز بطابعه الانسانى الروحى ويجب علينا أن نقف على نواحي الحسن فى هذا التراث والاستفادة من كل ذلك فى مجالات ابداعية جديدة . سعيًا وراء التجدد والابتكار

(٥٨٩) الفخار : هو التشكيل بالطين ويحرق حرقه واحدة اما الجليز فهو الطلاء الزجاجى شفاف أو ملون يعطى طبقة مزججة على الشكل النهائي

والنماء .. والابتكار اثرء وتنمية وازضافة فى سبيل التقدم والتحسن
والارتقاء .

والتشكيل الخزفى بمراحله المختلفة من اعداد الطين وخلطه
الطينات المختلفة بعضها مع البعض الآخر وطرق تشكيله وتطبيقه
الابطنات والتجفيف وعمليات الحريق والطلاءات الزجاجية للوصول
الى التشطيب النهائى والتاكيد على الجوانب الجمالية والوظيفية .

ومن خلال هذه العمليات نكتسب أكثر من خبرة ربما نفتقدها فى
مادة من المواد الأخرى ، ونكتسب أيضا الدقة والاعتقان ويؤكد الله
« بحانه وتعالى عليهما فى أى عمل من الأعمال وصدق قوله : « ان الله
يحب اذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه » .

وهذا فى ذاته يعتبر أسلوب تربوى هام .

ولا يفوتنا فى هذا المجال أن ننوه الى براعة الفنان المسلم حيث
نراه يقدم فى هذه المصنوعات الفخارية دليلا على براعته وصبره وهو
هنا قد سجل لأمته نصرا غريدا فى صناعة الفخار . حيث تكمن هذه
وتلك فى زخرفة شبابيك القلل وهى من حفائر الفسطاط ان شبك القلعة
وهو الجزء غير الظاهر من الاناء الموجود بين رقبة القلة وجسمها فدا
عولج أيضا بزخارف غاية فى الدقة والروعة والاعجاز وحسن الذوق .

وشملت هذه الشبابيك على تصميمات لبان وسفن وأشجار
وأسمك وحوانات وطيور وصور للانسان كما اشتملت بعضها على
زخارف نباتية أو هندسية ومنها ما عولج بكتابات ودعوات ومواعظ مثل
« من صبر قدر » « من أتقى فاز » « عف تعاف » « اقنع تمز »
« دمت سعيدا بهم » .

وهكذا كان الفنان الخزاف متضلا بالحياة يوجه سلوكها عن طريق
الفن .

وهذا الفن يكسبنا الكثير من الخبرات وينمى عندنا أيضا الفواحي الكيميائية والتاريخية والطبيعية فيحدث هنا ربط بين مادة الخزف والمواد الأخرى واثارة .

فمثلا أكسيد النحاسيك الأسود يستخدم كثيرا فى الخزف ولونه أسود ويعطى تدرجات متعددة من اللون الأخضر .

واكسيد الحديد لونه بنى محمر، ويعطى تدرجات من اللون البنى واكسيد الكوبالت لونه أسود ويعطى جليزا أزرق .

واكسيد المنجنيز اذا خلط مع الحديد فانه يكون اللون الأسود
١٠٪ منجنيز + ٥٪ حديد .

واكسيد الكروم لونه أخضر فيعطى اللون الأخضر بزرقه خفيفة ويعطى اللون الأحمر الرقيق مع درجات الحرارة المنخفضة واذا زادت درجة الحرارة يعطى اللون البنى واذا زادت أكثر يعطى الأسود .

ونرى أنه من الضروري أن يقف المتلاميذ على ما يتعلق بالطلاءات الزجاجية بألوانها المختلفة وأوزانها والنسب المئوية فى تركيب انطلاءات المختلفة ، حيث تكسب السطوح لماعا ورونقا أذا وتزيد من تماسك الجسم وصلابته وجماله وهذا من شأنه أن يبعث على إثارة المتلاميذ بنتائج الجذابة الشائقة وتمنحهم كثيرا من الخبرة والمهارة وتساعد المتعلم أن يواجه الحياة العملية ويعتمد على نفسه فى مواجهة المواقف بثقة وإيجابية .

وفى التشكل الخزفى يساعد أيضا فى بناء شخصية الفرد تربويا وخاصة من خلال تعامله مع هذه الخامة يكتسب قدرا كبيرا من المعلومات والمعارف والمهارات والمفاهيم من خلال الموضوعات المتنوعة المستمدة والمتشقة من الطبيعة ومن وحى التراث ومن البيئة ... أى يشق الفرد.

من الطبيعة دون أن ينقلها نقلاً حرفياً لما فيها من قيم فنية مثل ملابس السطوح المساحات الزلوان العلاقات البنائية الاتزان •

وأما التراث فيجب أن يستفيد منه المدارس لفن الخزف باعتباره قاعدة الانطلاق لأي عمل لاحق •

أما البيئة فتكون الموضوعات المطروحة مستمدة منها مثل الأفراح الأعياد الألعاب المختلفة • والكشف عما فيها من ثروات وخامات لها صلاحيتها في الإنتاج الخزفي • كل هذا يسهم في بناء المعلم نفسياً واجتماعياً وسلوكياً ومهارياً ويحقق احتياجات الحياة في أعمال جمالية ووظيفية بروح من الابتكار والتجديد والتنوع •

ويمكن للتلميذ عند تناوله لخامة الطين أن يعيد تشكيلها مرة أخرى في شكل ابتكاري جديد إذا ما أريد تغير الشكل الذي لا يروقه •

وان الخزف يهتم جداً بالأعمال الجماعية في مشروعات بين التلاميذ مع بعضهم البعض من خلال الجهود المتعاونة عن طريق المشاركة في تجهيز الطينات وإعدادها وتحضير الطلاءات الزجاجية وفي اختيار الأدوات اللازمة للتنفيذ وتهيئة للجو والمكان بحيث تتوافر فيهما الصلاحية للعمل والتنفيذ بروح متجردة من الأنانية وحب الذات مع تبادل الخبرات بين أفراد الجماعة وهذا مبدأ تربوي هام •

فمن هنا يتحقق منطق التربية عن طريق الفن من أجل رسالة الفنانين التربوية وهذا ما نؤكد عليه كفنانين ومعلمين وتربويين •

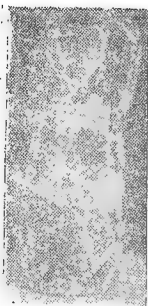
ولا يفوتنا في هذا المجال أن نسجل الدور النفسي الذي تلعبه الخامة (الطينية) كملاج سيكولوجي في حياة التلميذ وفقاً للأشكال التي تستخدم فيها هذه الخامة •

فالتلميذ حين يشكل يندمج مع الطين في شيء من الحماس فهو

بمصارع للتغلب على كثير من المشكلات التي تسيطر على تفكيره وهو
مميز للمبالغة في عناصر الكتلة الى قوة يريد أن ينسبها لنفسه ويعكسها
على النموذج الذي يعمل فيه حين يعجز عن تحقيق ما يريه في الواقع
الشعوري الذي هو موجود فيه .

ويجب دعوة التلاميذ من وقت لآخر لزيارة المتاحف التي ترخص
بالتراث الخزفي مع التعرف عليه غنيا وتاريخيا ومحاولة تسجيل بعض
هذه الجوانب التراثية لتكون زادا وثروة وعدة في يدي المتعلم تقوده
الى الابتداع كما يحث المعلمون تلاميذهم لزيارة المعارض الفنية ومراكز
الانتاج الخزفي على اختلافها وخاصة ما يتصل بفن الخزف حيث
يجدون فيها مرآة تعكس أمامهم جهود الفنانين وخبراتهم واتجاهاتهم
وأساليبهم التي تعينهم على النمو والامادة والمتمثل الصحيح لكل عمل
هنسي خزفي .

ونحن نعيش في مجتمع نام يتطلب من الفرد أن يكون الى حد
كبير قادرا على التوصل الى بعض المهارات التي يتطلبها هذا المجتمع
الذي نعيش فيه ومجال الخزف من بين المجالات الرئيسية التي يمكن
عن طريقه اكتساب عدد من المهارات التي تؤهل في الفرد حساسية
الأيدي والسيطرة على الصفاة ومواجهتها ايجابيا وتطويعها للاداء
الوظيفي حتى يعتمد على نفسه في مواجهة المواقف بثقة وايجابية .



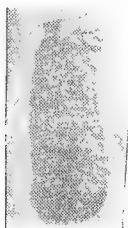
إناه خزفي



من وحى زلطف الجبل « تراكوتا »
٥٠٩ عبد الغني النبوي الشال

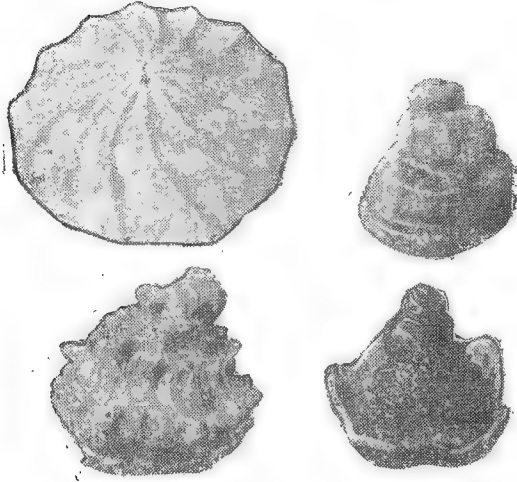


بنائيات خزفية
٥٠٩ السيد محمد السيد



إناه خزفي
٥٠٩ محروس أبو بكر عثمان

خزفيات من وحى عالم البحار
الدكتورة / مها محمود النبوى اقشال



المراجع العربية

١. — السيد محمد السيد ، استخدام طلاءات زجاجية من الخامات المحلية وتطبيقها على بعض الطينيات ومدى الاستفادة منها في مجال التعليم — رسالة دكتوراة ، جامعة حلوان ، كلية التربية الفنية ، سنة ١٩٧٦ •
٢. — سعيد حامد الصدر ، الخزف ، القاهرة ، دار المعارف بمصر سنة ١٩٦٠م •
٣. — عبد الغنى النبوى الشال ، الخزف ومصطلحاته الفنية ، دار المعارف بمصر سنة ١٩٦٠م •
٤. — عبد الغنى النبوى الشال ، التذوق الفنى للانتاج الخزفى على مر العصور ، سلسلة الثقافة الفنية ، رابطة خريجي المعهد العالى للتربية الفنية ، العدد الثالث سنة ١٩٦٦م •
٥. — عبد الغنى النبوى الشال ، مصطلحات فى الفن والتربية الفنية ، جامعة سعود ، الرياض ، مطبعة الجامعة سنة ١٩٨٤م •
٦. — محروس أبو بكر عثمان ، سمات الخزف الحديث والافادة منها في تدريس الخزف لعلم التربية الفنية رسالة دكتوراة ، كلية التربية الفنية سنة ١٩٧٨ م •
٧. — محمد يوسف الديب ، مصطفى كمال الجمال ، الفخار ، الشركة العربية للطباعة والنشر سنة ١٩٥٩ م •
٨. — محمود النبوى الشال ، التوجيه فى الفنون العملية ، دار نهضة مصر للطباعة والنشر ، الطبعة الرابعة الفجالة — القاهرة . سنة ١٩٨٠ م •

٩ — محمود النبوى الشال وآخرون ، طرق تدريس التربية الفنية
لندورة المعلمين والمعلمات ، دار العالم العربى للطباعة
١٩٨١ ، ١٩٨٢ م •

١٠ — محمود النبوى الشال وآخرون — التفوق وتاريخ الفن لدور
المعلمين والمعلمات — دار العالم العربى للطباعة ١٩٨٢ — ١٩٨٣ م
١١ — محمود النبوى الشال ، المؤتمر الثقافى الأول للفن التشكيلى
والتربية الفنية بالدقهلية ، مطبعة الأمانة سنة ١٩٨٨ م •

١٢ — مختار المطاز ، ساحر الألوان الفنان سعيد الصدر ، مؤسسة
روزاليوسف ١٩٧٩ م •

١٣ — مها محمود النبوى الشال ، الجوانب المتقنية للخزف وملاءمتها
للتعليم الأساسى فى مصر ، رسالة ماجستير ، جامعة حلوان
كلية التربية الفنية ١٩٨٢ م •

١٤ — مها محمود النبوى الشال ، الفخار الشعبى فى مصر ومعطياته
تطوير ادارة التعليم الثانوى العام فى مصر
التشكيل المجسم سنة ١٩٨٥ م •

١٥ — مها محمود النبوى الشال ، لعب الأطفال الفخارية والخزفية فى
تراثنا الفنى والافادة منها فى تعليم الخزف بكلية التربية
الفنية ، رسالة دكتوراه ، جامعة حلوان كلية التربية الفنية
سنة ١٩٨٧ م •

فيس هذا العدد

رقم
الصفحة

- (١) متطلبات عمالية تطوير التعليم
- ٣ وجود سياسة تعليمية قومية مستقرة
للأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
- ١٠ مدارس الفصل الواحد - النشأه والتطور
للدكتور محمد السيد حسونه
- تطوير إدارة التعليم الثانوى العام
٢٣ فى مصر فى ضوء بعض الإتجاهات المعاصرة
للدكتورة فاطمة محمد السيد على
- دراسة إستطلاعين للعلاقة بين بعض الأمراض
السيكوسوماتية والمرض النفسى على عينة من الطلاب
٥٠ للدكتورة تفيدة سالم إبراهيم
- الخزف أساس تربيوى متكامل
٧١ للدكتورة مها محمود النبوى الشال

صحيفة التربية

تصدرها رابطة تدريسي معاهد وكليات التربية

العدد الثاني

يناير ١٩٩٦

السنة السابعة والأربعون

صحيفة التربية

السنة السابعة والأربعون يناير ١٩٩٦ العدد الثاني

تصلوها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

رئيس مجلس الإدارة : الأستاذ محفوظ عبد العزيز يوسف

رئيس التحرير : الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطيبي

مدير التحرير : الأستاذ الدكتور محمد السيد حسونة

هيئة التحرير :

الأستاذ الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع

الأستاذ الدكتور أنور الشرفاوى

الأستاذ الدكتور اكرام سيد غلام

الأستاذ حسن محمد السجترى

الأستاذ الدكتور صلاح جوهر

الأستاذ الدكتور فؤاد أبو حطب

الأستاذة الدكتورة عطيات محمد خطاب

الأستاذ الدكتور مهدي محمد أبو النصر

● تصدر في أربعة أعداد سنوياً - الاشتراك السنوى ٤ جنيه

● ترسل المقالات الى السيد الأستاذ مدير تحرير الصحيفة

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة : ت. ٥٧٥٩٧٨٦

في هذا العدد

- ٢٧) متطلبات عملية تطوير التعليم
٣ حتمية الاستعانة بالبحوث التربوية
للأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
- ٩ الأساليب المعرفية في بحوث علم النفس
العربية وتطبيقاتها في التربية
للأستاذ الدكتور محمد السيد حمونة
- ١٣ آليات التجسيد التربوي
للأستاذ الدكتور إبراهيم عصمت مطاوع
- ٢٧ البعد الاجتماعي في خطة التنمية
لباذا ؟ وكيف ؟
للأستاذ صلاح الدين جوهر
- ٣٩ الوسائل التعليمية واسيستها
في التربية الرياضية
للأستاذ حامد أنور الديب
- ٤٤ تلخيص رسالة دكتوراه
للأستاذ صلاح الدين جوهر
- ٤٨ التعليم وحقوق الإنسان في مصر
للأستاذ جمال حامد مغيث
- ٥٣ الحديث النبوي وعلم النفس
للأستاذ علي القساضي
- ٦٣ تأثير برنامج مقترح لتدريبات الاسترخاء
وأحد العقاقير المضادة للالتهابات
على تخفيف حدة حركات العضلات
للأستاذة أميرة جمال الدين أحمد ،
والأستاذة رباب فاروق حافظ أمين

متطلبات عملية تطوير التعليم حمية الاستعانة بالبحوث التربوية

للأستاذ الدكتور / يوسف صلاح الدين قطب

رئيس التحرير

تحدثنا في العدد السابق من صحيفة التربية(*) عن الجهود المكثفة التي تبذلها وزارة التربية والتعليم لتطوير التعليم في مراحله ونوعياته المختلفة تحت شعار « التعليم هو الأمن والأمان للأمة ». وأشرنا الى المؤتمرات التي عقدت على المستوى الوطنى لتطوير التعليم الأساسى (بمرحلتيه الابتدائية والاعدادية) وكذلك المؤتمر الذى عقد لتطوير التعليم ورعاية الطفولة فى مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية كما أشرنا الى ما نقوم به الوزارة حاليا للاعداد مؤتمر تطوير التعليم الثانوى الذى سيعقد فى مطلع هذا العام (١٩٩٦) ، هذا خلاف المؤتمر الذى عقد لتطوير التعليم الفنى بنوعياته المختلفة .

وقد انتبهنا فى تحليلنا لهذه الجهود المشكورة والمفيدة الى أننا مازلنا نفتقر الى وجود سياسة تعليمية قومية شاملة ومستقرة ومعلنة بحيث تلتزم بها الدولة ممثلة فى مؤسساتها التعليمية وقيادتها التربوية كما يتفهمها ويلتزم بها جميع المعلمين والعاملين فى ميدان التعليم ويلتزم بها ويتفهمها الآباء والرأى العام وتؤازرها الوزارات والمؤسسات الأخرى ذات العلاقة مثل وزارات المالية والتعليم العالى والاعلام الخ . وأن تعلن هذه السياسة القومية فى صورة استراتيجية قوية للتعليم كما يحدث فى بعض الدول المتقدمة مثل المملكة المتحدة والولايات المتحدة حيث تنشر حكومات هذه الدول وثائق رسمية تحت اسميات مختلفة مثل الكتاب الأبيض أو تقرير رئيس الجمهورية وتقوم لجان

قومية بوضع تلك هذه الوثائق بحيث تمثل فيها جميع الاتجاهات السياسية والتربوية والاجتماعية وتعبّر بحق عن آمال الأمة في حاضرها ومستقبلها والسياسة التعليمية التي يمكن عن طريقها تحقيق هذه الآمال كما أوضحنا في مقالنا السابق أنه في غيبة مثل هذه السياسة القوية للتعليم فإن الجهود التي تبذل لتطوير التعليم قد تتعارض أو تتعثر بسبب تغير الحكومات أو بسبب عدم التقاء الفكر التربوي والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها القائمون بالتخطيط في مستوى القيادات التربوية مع أفكار القائمين بالتنفيذ في المدارس ومع الآباء وغيرهم من أفراد الشعب . ومن الممكن لو أخذ هذا الأمر الاهتمام الواجب أن يعهد بوضع هذه السياسة القوية المستقرة إلى المجلس القوي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا وهو أحد المجالس القومية المتخصصة والاستشارية لرئيس الجمهورية كما ورد في الدستور للقيام أو يعهد بذلك إلى هيئة أو لجنة عليا تشكل بقرار من رئيس الجمهورية على أن تعنى الصلاحيات الكافية للوصول إلى البيانات اللازمة لوضع هذه السياسة واستطلاع الآراء أو إجراء الدراسات العلمية المطلوبة لوضعها .

أهمية الاعتماد على البحوث العلمية في عملية تطوير التعليم :

لا حاجة بنا هنا إلى تأكيد أهمية الاعتماد على البحوث العلمية الفعالة لحل المشكلات التي تواجه مجتمعنا وتوقع التقدم في أي جبهة من الجبهات التي تتحدى إرادتنا في هذا العصر . ومن المسلم به أن العصر الحاضر يستلزم أن يكون تطوير التعليم وأصلاحه قائماً على البحث العلمي والدراسات الدقيقة والتجارب المخططة وكل ما يضمن سلامة النتائج التي تستخدم في اتخاذ القرارات المصرية التي يرتبط منها مستقبل جيل أو أجيال لاحقة .

إن التوصل لوضع السياسة التعليمية المستقرة السابق الإشارة إليها في هذا المقال يجب ألا يتم عن طريق النقل من المجتمعات الأخرى.

ولا عن طريق التفكير التأملي أو التفكير الفردي ، بل يجب أن يقوم على بحوث واستقصاءات علمية مخططة للوصول الى السياسة التي تناسب مجتمعنا في الوقت الحاضر لمجابهة تحديات المستقبل عن طريق التعليم المناسب لاعداد الجيل أو الاجيال القادرة على مجابهة تحديات المستقبل والتخطيط لحياة أفضل ومستقبل أكثر اشراقا .

كما أن التوسع في نشر التعليم والسعى الى مزيد من ديمقراطيته ومزيد من تعديئ نظرة المجتمع الى الهدف منه ، والتقدم المستمر في النواحي الحضارية والاجتماعية والثقافية ، كل ذلك وغيره من العوامل يستلزم اجراء البحوث المتواصلة لمراجعة أهداف التعليم بنوعياته المختلفة ومناهجه وأساليبه وإدارته وأدواته والقوى البشرية (المعلمين والموجهين والمديرين الخ) القائمة عليه بما يضمن استجابته وملائمته للتغيرات المتلاحقة في حياة المجتمع ويجب أن يتم الاصلاح والتطوير والتقويم والمراجعة بالبحوث العلمية المتعمقة ، فلم يعد مجتمعنا يطبق أن ينحصر أخطائه الارتجالي والتخبط والأحكام الذاتية في علاج مرفق هام وحيدوى لأمتنا مثل مرفق التربية والتعليم .

وهن حسن الحظ أن مصر لديها الكثير من الامكانات التي تكفيها من القيام بالبحوث التربوية التي تساند عمليات تطوير التعليم وخاصة الامكانات البشرية حيث تتوافر أعداد كبيرة من أعضاء هيئات التدريس التربويين في أكثر من أربعين كلية من كليات التربية في الجامعات المصرية المنتشرة في محافظات جمهورية مصر وجميعهم مؤهلون ومدرّبون على القيام بالبحوث العلمية في تخصصاتهم المختلفة التي تغطى جميع التخصصات التربوية وفروعها المختلفة .

كما يوجد هن مراكز البحوث التربوية في بعض الجامعات وفي وزارة التربية والتعليم (المركز القومي للبحوث التربوية) هذا خلافة المعاهد والمراكز المهمة بالبحوث الاجتماعية ومنها البحوث التربوية وكذلك المجالس القومية المتخصصة المهمة بقضايا للتعليم .

غير أنه يلاحظ أنه رغم وفرة البحوث التربوية الجيدة التي تنتجها هذه الهيئات سنوياً إلا أن هناك بعض السلبيات التي تحيط بها والتي تجعلها قليلة الجدوى في توجيه عملية تطوير التعليم وإقامتها على أسس ودعائم من البحث العلمي . ومن أهم هذه السلبيات ما يأتي :

● أن الغالبية العظمى للبحوث التي تجرى في الجامعات للحصول على درجات علمية (الماجستير والدكتوراة) أو للحصول على ترقية في سلم الترقى في هيئة التدريس (من مدرس إلى أستاذ مساعد ثم إلى أستاذ) هي بحوث فردية بطبيعتها في معظم الأحيان . فالباحث هو الذي يختار مشكلة البحث ويحددها من وجهة نظره ويخطط لبحثها ويحصل على النتائج التي نادراً ما تنتشر على نطاق واسع بحيث يمكن للعاملين في ميدان التعليم وواقعه التعرف على هذه النتائج ولذلك تبقى هذه البحوث وهذه الجهود المشكورة حبيسة الأذراج والرفوف في أغاب الأحياء .

● عدم وجود اتصال مباشر بين القائمين بالبحوث التربوية سواء في الجامعات أو في مراكز البحوث وبين القائمين بالعمل في الميدان التعليمي سواء في المراكز القيادية من تخطيط ومتابعة وإشراف وتوجيه أو في المدارس من المعلمين الذين يتولون تطبيق مخرجات البحوث التربوية وتحقيق الأهداف من عمليات التعليم والتعلم .

● عدم توفير موارد مالية كافية لإجراء البحوث التربوية بالجامعات . حيث يلاحظ أنه رغم أن الجامعات تقوم بالعبء الأكبر من البحوث التربوية التي تجرى سنوياً إلا أنها كما سبق أن أوضحنا أغلبها بحوث فردية يقوم بها الباحثون عادة لتحقيق مصلحة شخصية مثل الحصول على درجة علمية كالماجستير والدكتوراه أو الحصول على ترقية أعلى مثل أستاذ مساعد أو أستاذ .

ولذلك يتحمل الباحث عادة الاتفاق على بحثه وهو بذلك يميل إلى تحديدده في أضيق الحدود حتى يتم البحث بأقل التكاليف وأقصر مدة ممكنة وكثيراً ما يؤدي ذلك إلى تفتيت المشكلة الكلية مع عدم استحالة دراستها دراسة شاملة للحصول على أكبر عائد علمي من البحث .

أما مراكز البحوث خارج الجامعات فتخصص لها موازنات ضئيلة مما ينمكس أيضاً على أثر نتيجة البحث في تطوير التعليم وحل مشكلاته .

● عدم استمرارية البحوث التطبيقية وعدم تعميم نتائج التجارب الناجحة فيلاحظ أنه كثيراً ما تنبت فكرة جديدة أو منقولة من بلد آخر وتوضع الفكرة موضع التجريب مثال ذلك تجربة مدرسة الثمان السنوات في التعليم الأساسي وتجربة انشاء المدارس الثانوية التجريبية التي تلزم طلاب المدرسة الثانوية العامة باختيار مادة علمية تطبيقية في الزراعة أو الصناعة ويعقد له امتحان فيها ضمن الامتحان النظري في المواد الأخرى .

وتستمر مثل هذه التجارب لعدة سنوات دون محاولة للمتابعة أو التقييم للنظر في تعميم الأسلوب إذا ثبت نجاحه في تحقيق الهدف منه ثم ينتهي الأمر بوقف التجربة والتفلى عن الفكرة التي وراءها « دون ابداء الأسباب » .

وهكذا نجد أنه رغم وفرة الانتاج في البحوث التربوية إلا أنها بسبب كونها غير موجهة لحل مشكلات محددة في مواقع العمل فإن الافادة من نتائجها تكاد أن تكون ضئيلة . بل ان هذا الوضع الذي يمكن أن يوصف بأنه وضع انفصال بين الباحث وبين الميدان التعليمي والقائمين بالعمل فيه قد أضعف ايمان العاملين في الميدان من معلمين وقيادات تعليمية بأهمية البحوث العلمية واعتبارها في بغض الأحيان ترفاً لا أهمية له ، وأن الخبرة الشخصية في الميدان أهم بكثير من

تجميع الوقت والجهد والنفقات فى البحوث التربوية التى لا تضيق جديداً إذ أنها تدور حول مشكلات لا يشعرون بها فى مواقعهم التطبيقية .

وأخيراً أرجو أن تؤكد أن تطوير التعليم يحتم الاستعانة بالبحوث التربوية التى يجب أن تنظم بحيث ترتبط بالسياسة التعليمية القومية وأن تكون هذه البحوث فى خدمة تنفيذ هذه السياسة القومية ، مما يوجب أن تستند هذه السياسة أولاً الى نتائج البحوث التى تكشفها عن واقع المجتمع الحاضر واستشراف المستقبل وآهله وأن يصاحب وضع السياسة التعليمية وضع استراتيجية مدروسة للبحوث التربوية التى تصاحب تنفيذ هذه السياسة وتعمل عن طريق المتابعة والتقييم على تصحيح مساراتها أول بأول .

ولا شك أن الأخذ بهذا المبدأ وهو حتمية الاعتماد على البحوث التربوية فى عملية تطوير التعليم يتطلب الحاجة الشديدة الى تنظيم البحوث التربوية بأسلوب يكون فعالاً فى خدمة عمليات التطوير ، مما يتطلب وجود جهاز قومى للبحوث التربوية فى صورة مركز قومى كالمركز القومى للبحوث التربوية القائم حالياً وأن تعطى لهذا الجهاز الصلاحية لكى يوجه مراكز البحث التربوى الى المشكلات التى يجب أن تعطى أولوية الاهتمام بها وأن ينسق بين هذه المراكز البحثية بما يؤدى الى شمولية الحلول للمشكلات التى تحتاج الى تطوير .

وقد سبق أن تعرض كاتب هذا المقال لهذا الموضوع فى ثلاث مقالات(*) نشرت تباعاً فى « صحيفة التربية » تحت عنوان « حاجتنا الى تنظيم البحوث التربوية » نكتفى الآن بالإشارة إليها .

(*) يوسف صلاح الدين قطب: صحيفة التربية السنة ٤٤ العدد الرابع مايو ١٩٨٣ ، السنة ٣٥ العدد الاول اكتوبر ١٩٨٣ السنة ٣٥ العدد الثانى يناير ١٩٨٤ .

الأساليب المعرفية في بحوث علم النفس العربية

وتطبيقاتها في التربية (*)

عرض وتعليق

د / محمد السيد حسونة

مدير التحرير

أجرى هذه الدراسة الأستاذ الدكتور / أنور محمد الشرقاوى
أستاذ علم النفس التربوى بكلية التربية جامعة عين شمس تحت عنوان
« الأساليب المعرفية فى بحوث علم النفس العربية وتطبيقاتها فى
التربية » .

وتتناول هذه الدراسة عرضا وتحليلا لنتائج ٥١ دراسة فى
موضوع الأساليب المعرفية التى استخدمت فى البحوث العربية منذ
ظهور أول دراسة عربية تتناول أحد هذه الأساليب عام ١٩٧٨م حتى
الآن ، ومقارنة نتائجها بنتائج البحوث والدراسات الأجنبية التى أمكن
الحصول عليها فى مجال الدراسة الحالية وعددها ٣٩ بحثا ودراسة .
وتقع الدراسة الحالية فى ١٢١ صفحة من القطع المتوسط .

تأتى أهمية الأساليب المعرفية فى علم النفس من أنها تساهم
بتدر كبير فى الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد ليس فقط
بالنسبة للإعداد والمكونات المعرفية الإدراكية ، بل والوجدانية
الإنفعالية كذلك . كما تأتى أهميتها كذلك من أنها تعبر عن الطريقة
الأكثر تفضيلا لدى الفرد فى تنظيم ما يمارسه من نشاط سواء كان

(*) أنور محمد الشرقاوى : الأساليب المعرفية فى بحوث علم
النفس العربية وتطبيقاتها فى التربية : الانتظرو المصرية ١٩٩٥ .

معرفيا أو وجدانيا ، دون الاهتمام بمحتوى هذا النشاط وما يتضمنه من مكونات . كما أنها تهتم بالطريقة التي بها يتناول الفرد المشكلات التي يتعرض لها في مواقف حياته اليومية .

ويعتبر مصطلح « الأسلوب المعرفى » Cognitive style الى حد ما من المصطلحات التي ظهرت حديثا في علم النفس ، وخاصة في مجال علم النفس المعرفى Cognitive Psychology وتهدف هذه الدراسة الى الآتى :

١ - إتاحة الفرصة أمام الباحثين المهتمين بموضوع الأساليب المعرفية للتعرف على المجالات النفسية والتربوية المختلفة ، التي أجريت فيها بحوث الأساليب المعرفية العربية .

٢ - تعرف الباحثين المهتمين بموضوع الأساليب المعرفية على نتائج واتجاهات هذه البحوث وأوجه التشابه والاختلاف مع نتائج البحوث الأجنبية التي أمكن الحصول عليها من خلال عرض وتحليل للبحوث العربية التي تمت في هذا الموضوع بهدف الاستفادة من ذلك في تحديد وتخطيط المشكلات البحثية الجديدة .

٣ - تمكين الاخصائيين والباحثين في التعلم وتعديل السلوك، والارشاد والتوجيه النفسى والتربوى وخبراء المناهج وطرق التدريس وأعداد وتدريب المعلمين من الاستفادة من نتائج بحوث هذه الدراسة في تخطيط واعداد البرامج المختلفة فى مجالات اهتمامهم .

وقد قام الباحث بتصنيف البحوث العربية التي أشتملت عليها الدراسة الحالية وتوصل الى أن المجالات النفسية والتربوية التي تضم هذه البحوث هي :

١ - الشخصية .

٢ - القدرات العقلية والذكاء .

- ٣ - أساليب وطرق التدريس •
- ٤ - التعليم والتحصيل الدراسي •
- ٥ - حل المشكلات •
- ٦ - الدراسات المقارنة •
- ٧ - التربية الفنية وتكنولوجيا التعليم •
- ٨ - الأساليب المعرفية لدى المعلمين والمتعلمين •

وفى نهاية عرض وتحليل ألبحوث الخاصة بكل مجال من المجالات النفسية والتربوية المشار إليها عرض الباحث لخلاصة نتائج بحوث كل مجال والاتجاهات العامة للنتائج فى ضوء المقارنة مع نتائج البحوث والدراسات الأجنبية ، وما يمكن أن يستفاد من النتائج النهائية فى مجال التطبيق التربوى ، ووجهة نظر الباحث الحالى فى الأبحاث العربية التى أجريت فى المجال •

وقد سبق أن عرض الباحث الحالى فى الدراسة التى نشرها عام ١٩٨٩م لمساهمة الأساليب المعرفية والفروق بينها وبين الضوابط والاستراتيجيات والتفضيلات المعرفية ، كما عرض للتعريفات المختلفة التى قدمها الباحثون المهتمون بدراسة هذه الأساليب أمثال : « وتكن » Witkin « كيجان » Kegan « جولد شتين » Goldstein « جيلفورد » Guilford « ميسيك » Messick وانتهى الباحث الى تعريف للأساليب المعرفية بأنها « الأساليب التى تكشف عن الفروق بين الأفراد فى طريقة التعامل مع المواقف التى يتعرضون لها ليس فقط فى المجال الإدراكى المعرفى ، والمجالات المعرفية الأخرى كاللذكر ، والتذكر وتكوين المفاهيم ، وتكوين وتناول المعلومات ، ولكن كذلك فى المجال الاجتماعى ودراسة الشخصية » •

وأن هذه الأساليب تفسر في ضوء أساليب النشاط التي يمارسها الأفراد في المواقف التي يوجدون فيها أكثر مما تفسر في ضوء أنواع هذا النشاط .

وقد أنتهى الباحثون المهتمون بدراسة الأساليب المعرفية الى تحديد مجموعة خصائص أساسية لهذه الأساليب أهمها أنها تتعلق بشكل النشاط المعرفى الذى يمارسه الفرد فى الموقف لا بمحتوى هذا النشاط وأنها ثابتة نسبيا لدى الأفراد . كما أنها من الإبعاد المستعرضة . هى الشخصية ويمكن قياسها بوسائل غير لفظية ، بالإضافة الى أنها تتميز بخاصية الأحكام القيمة مما يجعلها من الإبعاد النفسية انفئائية القطب ويميزها عن الذكاء والقدرات العقلية .

كما سبق أن عرض الباحث الحالى للتصنيفات المختلفة التى قدمها الباحثون المهتمون بدراسة الأساليب المعرفية فى البحوث الأجنبية ، كما عرض للمواقف الاختبارية وللاختبارات والمقاييس التى استخدمت فى قياس هذه الأساليب ويعتبر أسلوب « الاعتداد — الاستقلال — المجال الإدراكى » ، « التأمل — الاندفاع » من أكثر الأساليب المعرفية اهتماما لدى الباحثين .

وتعد هذه الدراسة من الدراسات الرائدة والثرية التى تتيح الفرصة أمام الباحثين المهتمين بموضوع الأساليب المعرفية للتعرف على المجالات النفسية والتربوية المختلفة التى أجريت فيها بحوث الأساليب المعرفية العربية ونتائجها وأوجه التشابه والاختلاف مع نتائج البحوث الأجنبية بهدف الاستفادة منها فى تحديد وتخطيط المشكلات البحثية الجديدة .

ونأمل أن يكون فى هذا العرض ما يحقق الفائدة المرجوة منه لكل الباحثين والمهتمين بدراسة هذا المجال والله من وراء القصد .

آليات التجديد التربوي

الأستاذ الدكتور / إبراهيم عصمت مطاوع

عميد كليات التربية الأسبق

عضو المجالس القومية المتخصصة

عضو المجمع العلمي المصري

أولاً - التشخيص :

نحن في أرجاء الوطن العربي بالنسبة لقضية التعليم في مفترون الطرق ، ما في ذلك من شك ولسنا هنا في معرض الحديث عن معالم أزمة التربية فقد غدا أمرها معروفاً والبحث مكرراً وانها الذي يعيننا أكثر من هذا أن نبين أن التحليل العميق لهذه الأزمة ولوسائل التغلب عليها ينتهي بنا آخر الأمر الى حقيقة أساسية وهي :

— أننا بصراحة لن نستطيع مواجهة أزمة التربية في المعالم المعاصر والاستجابة بالتالى لمطالب التربية الكمية والكيفية التى نترايد فى مجتمعنا العربى يوماً بعد يوم اذا نحن أبقينا على الأساليب التقليدية المتألوفة فى التربية •

أى أنه لا بد لنا وبالضرورة من التفكير الجدى في ابتكار هياكل تعليمية جديدة واطارات تعليمية ووسائل تعليمية جديدة تستطيع وبسهولة أن تعلم أعدادا أكبر من الطلاب (يلاحظ انتشار ظاهرة مدارس وجامعات الأعداد الكبيرة من الطلاب) وان نقدم لهم فى الوقت نفسه تعليماً أفضل وربما يكون أحد الحلول فى تعليم غير نظامى الى جانب التعليم النظامى الحالى أى التعليم المفتوح بالاذاعة والتلفزيون ومراكز الاستماع والرؤية والتجرائى والمسارح والسينما التعليمية ومراكز الثقافة الشعبية والثقافة العمالية وبنوت وقصور

الثقافة • وبمعنى آخر ان آليات التجديد التربوي معناها تركيبها واجرائها تعلم أعداد أكبر من الأفراد تعليمًا أفضل وأسرع وأقل تكلفة. أى أننا نواجه الحاجة الملحة الى ثورة تكنولوجية فى التربية تخط بيننا وبين روح العصر وأساليبه ومنجزاته وابتكاراته قبل فوات الأوان وقبل أن تتسع الهوة أكثر من ذلك بيننا وبين الدول المتقدمة ودن الأمثلة على ذلك المدرسة خارج الجدران والمدرسة بلا صفوف والتعليم عن طريق فريق من المعلمين ، والمدرسة ذات المعلم الوحيد ، والتعليم المبرمج Programmed learning والتعليم بالمراسلة Correspondence والتعليم فى المواقع الانتاجية والتعليم المناوب والتعليم المصغر الذاتى والتعليم بالزرم التعليمية • ومعنى هذا ان ننظر الى التعليم نظرة تستند الى منهج تحليل النظم system Analysis بحيث يتم تحليل العملية التربوية الى مكوناتها واجزائها المتداخلة فى مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها وترتبط بوجه خاص بين أهداف هذه العملية وبين الآليات التى تستخدمها لبلوغ تلك الأهداف •

— وهكذا نرى أن التجديد فى التربية مفادة اللجوء الى جميع التقنيات الآلية والتنظيمية والبنائية • فاعادة النظر فى بنى التعليم وهيكله تقنية جديدة ، واعدة النظر فى البناء المدرسى وحجم الصفوف وتحقيق المرونة فيها تقنية جديدة بالتتابع طرائق تنظيمية وإدارية تفيد من الامكانيات والمواد المتاحة على أحسن وجه تقنية جديدة أخرى ، وسبيل ذلك ليس رد اللجوء الى التجهيزات والآلات (التليفزيون — الراديو — الاعلام الناطقة — التسجيلات — الحاسبات الالكترونية) فى التعليم بل أنه ينظر اليها فى سياق التغيير الكلى والتطوير الشامل لالطار التربوية •

ثانياً — لى يكون تعليمنا متجسداً :

ان أحد المعطيات الأساسية للتعليم العصرى هو الأخذ بأسلوب

التخطيط ومعنى ذلك ربط خطط التعليم ومشروعاته بأهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية ضمن اطار شامل يستهدف رفع مستوى المعيشة للفرد ، ويحسن نصيبه فى هذه الحياة مع دراسة شاملة لهيكل الوظائف فى شتى القطاعات الانتاجية والخدمات لمعرفة محتواه كما وكيفيا ، لاما كان القنبوء بالتغيرات الماثمة • والمسح الدقيق للهيكل التعليمى القائم واتجاهات نموه كما وكيفيا ويقصد القاء الضوء على التغيرات التى ينبغى ادخالها عليه لربط التعليم بأهداف التنمية ومواجهة العجز القائم فى بعض الاطارات والمجالات على مدى برنامج زمنى ممدد والاعادة من الطاقات الانسانية وتوجيهها بحيث تحقق أهداف المجتمع •

واحد المعطيات الأساسية الأخرى للتعليم المتجدد هو سيادة العلم كمادة وحريقة حياة ، فقد أصبح العلم فى تقدمه المذهل هو للسمة الأولى الطاغية فى عصرنا الحالى ولم يعد خافيا أن المنهج العلمى المستخدم فى مجال العلوم الطبيعية والبيولوجية هو السبر الحقيقى وراء تحقيق منجزات هذا العصر حتى أنه امتد الى هياكل الحياة الأخرى كالاقتصاد والسياسة والتربية والاجتماع التماسا لدفعه قوية من العلم ومعنى هذا أن تسير العملية التربوية فى جميع جوانبها طبقا للأسلوب العلمى ومن حسن الحظ أن هناك مؤشرات هامة فى السنوات الأخيرة تدل على الأخذ بهذه السمة مثل انعقاد دؤتمرات للتعليم فى الدول المصرية ، وانشاء المجالس العليا للتعليم والمجالس القومية للبحوث التربوية ، انشاء لجان للوسائل السمعية والبصرية ، وتجريب المناهج والكتب المدرسية قبل تعميمها ، عدم أخذات تغيير فى المناهج الدراسية والجامعية الا فى ضوء تقارير ميدانية عن أوجه القصور فيها ومحاولة تضمين المناهج الدراسية والجامعية المعرفة الانسانية فى أحدث صورها من المنجزات المذهلة للعلم والتكنولوجيا .

وإذا كان المعلم هو الذى يكشف الحقائق والقوانين التى تحكم ظواهر الكون، فإن التكنولوجيا هى التى تستخدم هذه الحقائق والقوانين لتتحول الى مجموعة من المهارات والأدوات التى تتيح للإنسان أن يسيطر على الطبيعة ويستخدمها فى تيسير حياته وتقدمها. وفى تحقيق مطالبه ولذا فإن الوحدة العضوية بين العلم والتكنولوجيا سمة أساسية من سمات التعليم العصرى وتبدأ كخطوة أولى بالحد من الفصل المصطنع بين العلم النظرى والعلم التطبيقى أى الربط الوثيق بين التطعيم النظرى والتعليم الفنى أو بين المعلم والمعلم والمسلوك . وربط ما هو عقلى بما هو عملى وجعل المدرسة أمتدادا لنشاط الحياة الخارجية كالمصنع والحقل والفندق والمستشفى والبنك واتخاذ مشكلات الواقع وتحدياته المادية والاجتماعية منطلقا للدراسة النظرية ورفع مكانة العمل وتشجيع الأقبال عليه بتوفير الصوافز المادية والأدبية - أى احترام العمل اليدوى والعضلى والأكبر .

ومن أهم معطيات التعليم المتجدد التغيير الشامل السريع إذ يشهد التعليم المعاصر ، انفجارا معرفيا هائلا . فنحن فى عصر أطلاق الأقمار الصناعية وغزو الفضاء والوصول الى القمر والزراعة العلمية الآلية والهيدروبيونية (الزراعة دون وجود تربة) وتحلية مياه البحر. ويكفى أن نقول أن المحتوى العلمى للبيولوجيا قد أصبح فى الأربعين سنة الأخيرة أربع أمثال عما كان عليه قبل ذلك ويتنبأ العلماء أن تصبح المعرفة فى هذا المجال مائة مثل لما هو موجود حاليا حتى نهاية هذا القرن .

ومعنى ذلك ضرورة استيعاب الجديد من المعرفة مما يقتضى توفير كل الفرص للشهو الثقافى ، والمهنى والعلمى لجميع أفراد المجتمع على أمداد الحياة (التعليم الممتد Extended Education التعليم منذى الحياة long Education محو الأمية والتربية الأساسية والتربية الوظيفية Functional Education الخ .

كما يشهد العالم أيضا تغييرا سريعا فلا يكاد الانسان يلاهم بين نفسه وبين واحد من مكتشفات العلم حتى يجد نفسه بحق أمام صدمة ثقافية وذلك لأنه يجد نفسه أمام مكتشف آخر يتطلب إعادة التكيف .
 أى أن أى خريج فى أى مرحلة من مراحل التعليم (حضانه - رياض أطفال - ابتدائى - اعدادى - ثانوى - على - دراسات عليا - تعليم كبار - مراكز تدريب مهنية) قد يجد بعد سنوات قليلة من تخرجه أن نصف ما تعلمه قد أصبح قديما وهذا يقضى تدريب الفرد على تعليم نفسه تعليما ذاتيا وتبسيط المعرفة الانسانية واستمرار الاتصال بالتيار الحضارى المتجدد ، ومعنى هذا أيضا أن الهيكل التعليمى يجب أن يكون مرنا يستجيب بسرعة للتغيرات السريعة وتدريب المواطن على تقبل التغيرات ومعنى ذلك التجديد المستمر لمعلومات المعلمين والتلاميذ على مختلف مستويات التعليم ومراحله وأنواعه . (الفرد توغر فى صدمة المستقبل) .

وأحد المعطيات الأساسية الأخرى للتعليم المتجدد هو النظرة الشاملة مع تعميق التخصصات فمن المعلوم أن وحدة المعرفة الانسانية أصبحت هدفا تعليميا هاما على الرغم من التخصص الدقيق الذى نراه من حولنا ومعنى هذا أنه فى دراستنا لقضايانا التعليمية لابد وأن ندرك تأثيرها وتأثيرها غيرها من المسائل أى لابد وأن نعتبر التعليم قضية قومية بأدراك حى لم علاقته بأوجه النشاط الأخرى فى المجتمع اجتماعية واقتصادية وسياسية وعلاقة التعليم عندنا بالتعليم فى الدول الأخرى الأكثر تقدما ولا يتناقض الشمول فى النظر الى التعليم مع تعميق التخصص وإذا ترجمنا ذلك المبدأ الى إجراءات فيحسن عمل صياغة جديدة لنظم التعليم فى الاعداد والتدريب والمناهج بحيث تكفل تزويد الأفراد بنظرة شاملة للعلم والمجتمع والتعليم والمجتمع وفى الوقت نفسه إتاحة الفرصة للتدريب التخصص بحيث يتشارك مختلف

التخصصات. في العمل الواحد المتكامل. وإحلال العمل الجماعي ،
والتخطيط المشترك محل العمل الفردي •

والتعليم المتجدد لابد وأن يعكس تجاوز الإنسان للحواص
الطبيعية وتجاوزه أيضا لحدود الموارد الطبيعية إذ أن الإنسان قد تمكن
من الوصول الى عوالم متناهية الكبر (القمر الفضاء ••) والى
عوالم متناهية الصغر (الفيروسات - البكتيريا والفطريات) كما تمكن
من اكتشاف الأحماض النووية DNA, RNA المسئولة عن الصفات
الوراثية للكائنات الحية وما يتبع ذلك من ظهور الهندسة الوراثية ،
فانفصح المجال أمام الإنسان انفساها عظيمًا وبهذا أصبح التعليم
بالمجهر الإلكتروني وأجهزة الرصد الحديث والحاسبات الالكترونية
وأساليب التحكم الآلى • وقد أمكن للإنسان أيضا أن يوجد مواد جديدة
تحل محل المواد الطبيعية المتوفرة مثل المسلى الصناعى والصوف
الصناعى والألياف الصناعية والعجائن واللدائن (البلاستيك) والمركبات
الكهربائية التخيلية فى صناعات الدواء والمواد البروتينية المستخرجة
من البترول وزراعة المحيطات •• الخ •

وأخذ التعليم المتجدد بمبدأ سيادة العلم كمادة وطريقة تفكير .
بطريقة حياة وأخذه أيضا - بالتكنولوجيا - لا يغفلنا بأى حال من
الأحوال عن الاهتمام بالقيم الروحية والأخلاقية والاجتماعية والجمالية
فى حياتنا • فإذا كانت الأكسس المادية للتنظيم المتقدم ضرورة لازمة
فإن الحوافز الروحية والمعنوية هى وحدها القادرة على منح هذا
التقدم أنبل المثل العليا وأشرف الغايات - أن جوهر الرسائل
الساوية لا يتصادم مع حقائق الحياة وهذا يستلزم زيادة اهتمامنا
بتثبيت وتأسيس العادات الدينية والأخلاقية والاجتماعية والجمالية من
خلال العملية التعليمية بصورة ممارسة فعالة ، ونشطة وليست فى
صورة عمليات وعظ وإرشاد أى فى صورة النشاط الدينى والاجتماعى

المدرس والجامعى مع تثبيت ما بين الدين والعلم من التوافق والتخالف
للتقدم المجتمع وازدهاره .

ومن الأهمية بمكان تثبيت القيم المتعلقة بالعدالة الاجتماعية أى
ارتباط الايدولوجيا أو النظرية الاجتماعية التى ارتضيها نظاما لنا
مع العلم والتكنولوجيا أى وجود علاقة وثيقة بين التطبيق العلمى
والنظرية الاجتماعية فهناك مزج عضوى بين العلم بفروعه المختلفة
وبين الايدولوجية الخاصة بالعدل الاجتماعى وتكافؤ الفرص وتضمين
الدراسات الاجتماعية محتوى علميا والدراسات العلمية للمفاهيم
المتصلة بوظيفة العلم والتكنولوجيا فى المجتمع .

وتهتز بلادنا العربية بوجود القديم مع العصرى ولهذا فانه لابد
لنا من الاعتراف بالارتباط بين الأصالة والإبداع ومعنى ذلك من
الوجهة الاجرائية فى التعليم الدعوة لدراسة التراث الثقافى القديم
(انجازات الحضارات القديمة - انجازات العلماء العرب) . دعم
حياغة هذا التراث فى الصورة العصرية بالمراجعة والتتقى من الشوائب
وقريبة المواطن الذى لا يكف عن مراجعة مسلماته بصفة دائمة اذ لا
توجد ثوابت فى المعرفة وتقديم مناهج لاطفالنا وشبابنا يساعد محتواها
على تنمية قدرات الأطفال والشباب الابداعية بدلا من المناهج التى
تطالب التلاميذ بأستظهار وترديد المعلومات دون أعمال فكر أو تحليل
ونقد ثقافة الإبداع .

وهنا يجدر الإشارة بأن المنجزات العلمية والتكنولوجية الثورية
التي ثرت فى القرن العشرين قد أعفت الانسان من معظم الأعمال
اليدوية أو العضلية ومن كثير من الأعمال الذهنية عن طريق استخدام
الأجهزة الاتوماتيكية وأجهزة الحاسب الالكترونى وآلات القياس
والاختبار الدقيق مما يقتضى النظر للآلة على أنها خادمة للبشرية
ووسيلة لاسعادها وبذلك يتغير دور الانسان فى الإنتاج .

ويتميز التعليم العصري والمجتمع العصري بغلبة المؤسسات الديمقراطية وبالتحرر والانطلاق بعيداً عن التسلط الفكرى والارهاب الاجتماعى والخوف المخزن والتدرد والنفاق واعتراف المجتمع بكيانه الجماهير العريضة وحق الشعوب فى المساواة ورفض مبدأ الحكم القمى للاقلبيات وتسلطها وظهور رأى العام أى سيادة الحرية والديمقراطية ومعنى ذلك تعليمياً إتاحة الفرص لتعميم التعليم المجانى لجميع الأطفال ، ومحو الأمية بين الكبار ، وترسيخ القيم والأساليب الديمقراطية وممارستها فى المدرسة وانتشار الجمعيات التعاونية وتشجيع الاتحادات - والتنظيمات الطلابية وإجراء حوار مفتوح ودائم فى مؤسساتنا التعليمية ... ويرتبط بقضية الحرية والديمقراطية الانفتاح على المجتمع العالمى فلا يعيش المجتمع فى عزلة عن العالم وانما يعيش فى أخذ وعطاء ويتضح هذا بدراسة مقررات تعرض صورة واضحة ومكاملة للعالم الخارجى وإبراز علاقة الدولة بغيرها .

ثالثاً - حركة الماكينات التعليمية أو التعليم المبرمج

Teaching Machines and Programmed Learning

تعزى هذه الحركة الى العالم الأمريكى سكينر Skinner وفيها يدعو الى الأسس النفسية للماكينات التعليمية على أساس نظرية التعزيز Reinforcement وهذه الماكينات التعليمية عبارة عن آلات للتعليم الذاتى أى يعطى بها التلميذ نفسه ، فبدل أن يتفاعل التلميذ مع المدرس فى الموقف التعليمى العادى يتفاعل مع المادة الدراسية وهذه المادة تكون مكتوبة على شريط من الورق بداخل الماكينة وقد يكون الشريط ممغنطاً وقد يكون فيلماً والآلة على أشكال متعددة بعضها يشبه التليفزيون أو الراديو أو الآلة الكاتبة .

والفكرة العلمية فى هذه الماكينات تقوم على معرفة التلميذ الفورية لنتيجة استجابته هل هى صحيحة أم خاطئة ، وهذه المعرفة الفورية للنتيجة هى التى تثبت الاستجابة وتعززها .

وتقسم المادة الدراسية الى خطوات بسيطة ومرتبطة ترتيبيا خاصة
بحسب ما يتلقى التلميذ عددا كافيا من التمرينات بعد كل خطوة يجتازها
بنجاح ثم ينتقل الى الخطوة التالية .

وهكذا تتاح الفرصة لكل طالب أن يسير على حسب سرعته على
عكس درس المعلم العادى الذى يعطى الجميع بسرعة واحدة بصرف
النظر عن معدل سرعة كل طالب على حدة ويتعثر كثير من الطلاب عن
متابعة الدرس وقد انتشرت الآن هذه المساكنات التعليمية فى بعض
جامعات ومدارس بعض البلاد وهى ترمز بجلاء استخدام الآليات فى
العمليات التعليمية ويمكن استخدام التعليم المبرمج دون استخدام
الآلات باهظة التكاليف والمراحل الأساسية فى تكتيك البرمجة أو القوائم
الأساسية لعملية البرمجة وهى :

- ١ - صياغة الأهداف الخاصة بقيامها (تعديل سلوك المتعلم
ونقله الى مستوى جديد) .
- ٢ - تحليل العمل أو المادة التعليمية (تقسيم الموضوع الى
عقائد والمادة الى خطوات) .
- ٣ - كتابة الاطارات (اطارات تعليمية - اطارات التطبيق
والاختيار) .
- ٤ - التقييم .

رابعاً - استخدام الدائرة التليفزيونية المغلقة فى التعليم :

Closed Circuit Television

نواجه حالياً مشكلة مدارس وجامعات الاعداد الكبيرة من الطلاب
مؤشترك التليفزيون مع الفيلم التعليمى المتحرك كوسيلة تعليمية فى أن
يعرض الصورة والصوت فى وقت واحد ، وهو يعمل على تركيز انتباه
المتعلم وامكانيات استخدام التليفزيون بالذات فى التعليم الطبى ،
وفى كليات التربية ومعاهد اعداد المعلمين كثيرة ويمكن فى هذا الصدد

استخدام الدائرة التلفزيونية المعلقة ، فهي تتيح للأعداد الكبيرة من طلاب الطب مشاهدة العمليات الجراحية التي تجري داخل حجرة العمليات واتاحة المشاهدة لأكثر عدد من الطلاب والأطباء للملاحظة ورؤية العلاج بالأشعة أو الذرة بعيدا عن أى خطر وملاحظة مرضى الأعصاب دون ازعاجهم أو التأثير عليهم •

ونفس الأمر بالنسبة لنقل طريقة تدريس درس نموذجي يقوم به أساتذة المناهج وطرق التدريس بكلية التربية الى جميع الطلاب لا يأتى الا عن طريق الدائرة التلفزيونية المعلقة وهذا الموضوع يستند أهميته بالنسبة لطلاب كليات التربية واعداد المعلمين لانهم يمارسون التدريس لأول مرة أثناء المرات العملية في المدارس ، ويهتم الرؤية والاستماع الى دروس نموذجية في تعليم اللغة الانجليزية أو الكيمياء أو الرياضة أو النبات ... الخ حتى يقوم بالتدريس بطرق سليمة وباستخدام التلفزيون ذى الدائرة المعلقة تركب الكاميرات التلفزيونية داخل غرف العمليات في التعليم الطبي وداخل فصول الدراسة بالمدارس التي يتمتع بها طلاب كليات التربية بحيث يمكن ادارتها والتحكم فيها من حجرة بعيدة Control Room ، ثم ارسال الصورة الى أجهزة الاستقبال التلفزيونية الموزعة في أماكن متفرقة لكلية الطب أو المستشفى الجامعى أو بكلية التربية بحيث يتيح المشاهدة لأكثر عدد ممكن من الطلاب مشاهدة واضحة ، وتعظيم الاستفادة من المناهج الدراسية والجامعية لأعداد كثيرة مع ترسيخ وتأمين العملية التعليمية بالإضافة الى استخدام الصوت (فيديو) صوتا وصورة •

ومن المستجدات التربوية التعليم بالقمر الصناعى العربى (عربسات) والتعليم بالقمر الصناعى العالمى (تليستار) •

نظاما - استخدام أساليب الميكرو تكنيك : Microtechniques

إذا كان هناك تجمد تربوى كبير فى تدريس العلوم فى بلادنا وهو أن الحجرات التى تشغلها المعامل والمختبرات تضيق بتلاميذ الفصل

وطلاب الجامعات فلماذا لا يكون هناك مختبر في كل مكان يرتاده التلميذ أو الطالب ولماذا لا يصحب المعلم التلميذ أو الطالب إلى منزله ؟ من هذا المنطلق يمكن استخدام الميكروتكيك في المعامل المدرسية والجامعية حالياً تقوم على الوفرة في الاستخدام والاستهلاك والأدوات كبيرة الحجم والتفاعل الذي يمكن أن تشاهد تفاصيله وتعرف نتائجه باستخدام القطرات من السوائل والمحاليل والمليجرامات من المواد الصلبة تستخدم فيه السنتيمترات وتعرف له المساحيق بملاعق أثبه ما تكون بملاعق الطعام •

ومن هنا يكون الإسراف والتبذير وأتلاف الأحواض والمناضد ،السوائل والمواد ويكون غلاء الأدوات والاستهلاك الصلبي للمواد وارتفاع النفقات التعليمية وبناء المعامل الضخمة الواسعة — ماذا لو استخدمنا أنابيب اختبار سعة سنتيمترات بدلاً من عشرات السنتيمترات وماذا لو حفظت السوائل في زجاجات من البلاستيك المتعادل من تلك التي تباع فيها القطرة في الصيدليات ليخرج منها انسائل قطرة قطرة حسب الحاجة بالضغط الخفيف أما المواد الكيميائية الصلبة فتحفظ في أكياس صغيرة من البلاستيك وتنقل المواد منها بملقح صغير • أما ماء الفسيل أو تحضير المحاليل فيوضع في زجاجة بلاستيك شبيهة بتلك التي تحفظ فيها الفيتامينات في الصيدليات ويركب على فوهتها سدادة بلاستيك تنفذ منها أنبوبة من نفس المادة وبالضغط الخفيف على الزجاجاة ليندفع الماء من الأنبوبة إلى حيث يراد له أن يكون • أما الكأس فهو عبارة عن برطمان بلاستيك ضيق من الذي تباع فيه حبوب الأدوية • والماصة اما من الزجاج أو بلاستيك وحجمها ، سنتيمتر مكعب واحد أو عشرة ومقسمة ••• وكذلك السحاحة صغيرة الحجم ولها حامل مناسب ••• أما المحاليل والسوائل فتصنع جاهزة في زجاجات بلاستيك ويركب عليها غطاء هزوي بأنبوبة بلاستيك

• يناسب السائل بالضغط دون انسكاب على المناضد أو الملابس .
• الأحواض التي يلقي فيها الفضلات والمخاليل بعد استخدامها في
برطمانات بلاستيك • الخ •

بهذه الطريقة يمكن التغلب على عوائق المكان والزمان والأسلوب
يعتمد على صغر الحجم وخفة الوزن والقدرة على تحمل الاستخدام
الغنيف وسهولة تناول والكفاءة في أداء الوظيفة دون فاقد ، ومقاومة
الكسر والتلف ورخص الثمن وجدير بالذكر ان كل هذه الأشياء تنتج
بالملايين خلال أمكانات شركات الصناعات الدوائية والكيميائية في
بلادنا •

ويشمل الميكرو تكتيك أيضا العمل المدرسي والجامعي مع مجموعات
صغيرة •

سادسا - استخدام المكتبة الشاملة Comprehens ive Library
أوحظ في كثير من مدارسنا العربية أنها لا تستفيد من الوسائل
التعليمية التي تخدم المناهج الدراسية في مختلف المواد وهي أما موزعة
على المدارس ذاتها أو على أقسام الوسائل بالمديريات والإدارات
التعليمية لاعارتها للمدارس وذلك عن طريق إدارات للوسائل التعليمية
المركزية سواء كانت هذه الوسائل في صورة أجهزة عرض أو أفلام
ثابتة أو ملصقات أو خرائط أو مصورات أو عينات أو شرائح • الخ •

ولهذا فإن مواجهة هذه المشكلة التعليمية الملحة تقتضي إعادة
النظر في الأسلوب التقليدي الذي تسير عليه المدارس ، وتجري الآن
تجارب في بعض المدارس العربية بأن تنشئ في مدارس التجربة
مكتبة شاملة تضم جميع ما بالمدرسة من الوسائل التعليمية وأجهزتها
وتكون امتدادا عضويا وطبيعيا لمكتبة الكتب فيها • ويشرف على المكتبة
الشاملة أمين مكتبة المدرسة بعد تدريبه تدريباً مناسباً في مجالات
الوسائل التعليمية وأجهزتها ويعاونه في عمله مساعد فني مدرب على

على تشغيل أجهزة الوسائل التعليمية (الراديو - التليفزيون - التسجيلات الصوتية - الأسطوانات التعليمية - جهاز عرض الأفلام السينمائية - جهاز عرض الأفلام الثابتة - الفانوس السحري - الخ) وترقى وتبوء وتفهرس جميع الوسائل التعليمية مثلما يحدث فى الكتب بعد أن تحصر حصرا دقيقا ، وينظم تداولها وتوزع قائمة أو دليل بالمتاح من هذه الوسائل التعليمية على جميع مدرسى المدرسة ، ويمكن عمل بطاقة لكل وسيلة تعليمية فيها مختصر لجميع المعلومات اللازمة لتعريف بهذه الوسيلة وحركة تداولها واستخدامها والمرحلة التى تدرس فيها ولابد من افساح الوقت والمجال أمام هذه التجربة لنحكم على مدى نجاحها .

سابعاً - الإذاعة التعليمية بالراديو والتسجيلات الصوتية والأسطوانات:
Educational Broadcasting, Tape Recordings, Records

ظهرت الحاجة ماسة الى وسيلة تعليمية ذات تأثير عظيم يصل الى الملايين من تلاميذ المدارس وطلبة المعاهد والجامعات واستغل فى ذلك انتشار أجهزة الاستقبال (الراديو) بالكهرباء أو البطارية فى المدن والريف ، وهما زاد المسألة سهولة وأغراء رخص أجهزة الاستقبال وخاصة بعد صناعتها محليا ، وإذا علم أن الإذاعة وسيلة ناجحة فى التأثير على الملايين فى وقت واحد ويصل تأثيرها الى منطقة كبيرة الاتساع فبسهل تصور فائدتها . وإذا حسبت تكاليف البرامج التعليمية أو الإذاعية التعليمية بالنسبة للملايين المستمعين لظهر أنها فى غاية الرخص ، ويشترط فى البرنامج الإذاعى ليكون تعليميا أن يرتبط ارتباطا وثيقا بمنهج الدراسة المقررة فى المدارس والجامعات ، وأن تتناول البرامج عناية من المعلمين ليوصلوها المتعلمين الى الوجهات التى تجعلهم يستفيدون منها أقصى استفادة تعليميا ، وتهيئهم لاستقبال البرامج ومتابعة دراسة محتواها عقب الاستماع إليها . .

وكثيرا ما تستخدم الإذاعة الداخلية فى المدارس والجامعات كـ

لها من قدرة على تكبير الصوت وتوصيله إلى كافة أرجاء المباني الكبيرة وللاعداد الكبيرة من الطلبة والطالبات ، وتستخدم في الاعلان عن حوادث مرتقبة وتعليمات جديدة وتوجيهات يومية والأنباء المطيعة والعالمية وفي طابور الصباح وتتكون في أبسط صورها من ميكروفون ومكبر صوت وسماعة • ويمكن ان تستعمل الاذاعة الداخلية بتوصيلها بجراموفون أو راديو أو جهاز عرض أفلام سينمائية ناطقة أو جهاز تسجيل للصوت •

ولبلادنا العربية ظروف تدعو لاستخدام التسجيلات الصوتية بكثرة ونجاح فاللغة واحدة والمقررات المدرسية والجامعية متقاربة أو متشابهة والظروف الاجتماعية والطبيعية تكاد تكون متقاربة ويمكن أن يعد المعلم التسجيل بنفسه أو يحصل عليه جاهزا ومن التسجيلات الصوتية الجاهزة الأسطوانات مثل التي تستخدم في تعليم اللغات الأجنبية والقصص والأشيد والآيات والمطلوب هو التوسع في استخدام هذه الوسائل التعليمية بصورة مؤثرة •

ثامنا - وسائل تعليمية أخرى :

وهنا يلزم الاهتمام والتركيز على إنتاج وسائل تعليمية ثبتت صلاحيتها من الوجهة التعليمية ، لأنها تشوق المتعلم وتحبب المعاني وتوسع الخبرات وتساعد على الفهم وتعلم المهارات وتنبئ الاتجاهات وتعالج اللفظية وتربى الذوق وتعديل السلوك وتستعبد الماضي وتسرع البطيء وتبسط السريع وتقرب السعيد وتكبر الدقيق وتصغر الكبير وتشرح الغريب وتبرز المهم وتذكّل التجريدات وتدعم وترسخ عملية التعلم :

البعد الاجتماعي في خطة التنمية

ماذا؟... وكيف؟

اعداد

د / صلاح الدين جوهري

تمهيد :

يقصد بالبعد الاجتماعي في أى خطة للتنمية التوجه أو مجزوع التوجهات التى تنطلق منها الخطة وتعبر بها عن مدى وظيفية اهتمامها بالانسان ومجتمع المواطنين • وعلى هذا الأساس فإن أى خطة للتنمية — حتى ولو كان اسمها « خطة اقتصادية » — يكون لها بعد اجتماعي يقدر المساحة التى يحظىها الانسان المواطن من اهتمام الخطة والمخطط • ولما كانت رفاهية المواطنين هى بيت القصيد والهدف فى كل خطة للتنمية يصبح بديهياً أن يكون لكل خطة بعد اجتماعي ، غير أنه من الضروري أن ندرك الفوارق التى تميز وضع الانسان فى الفكر الاقتصادي والتخطيطي المعاصر عن الفكر التخطيطي الكلاسيكي، فالمخطط الكلاسيكي كان يركز على دور الانسان كأداة من أدوات تنفيذ الخطة ومشكلة من مشكلات التعويض التى قد تصيب مسارها ، بينما يركز المخطط المعاصر على الانسان بوصفه صانع الاقتصاد ومحركه وهو الهدف والغاية من كل خطة • ولذلك فأننا نلاحظ أن الانسان يحتل مساحة أكبر، من اهتمام المخطط عما كان عليه الحال فى الماضى •

ويدرك المخطط المصرى المعاصر أبعاد التحول من الاقتصاد المخطط الى اقتصاد السوق ، ويدرك كذلك الآثار التى سوف تترتب على هذا التحول على درجة الاستقرار والأمان الاجتماعى • وهناك أمور عديدة يدركها المخطط المصرى وهى فى جملة ما تشكل ما يعرف بالبعد الاجتماعى فى الفكر التخطيطي المعاصر • وهن بين هذا الذى يدركه المخطط ما يأتى

أولاً : المدى المرتقب لتأثيرات برنامج التنمية فى الأحوال المعيشية للجماهير ، وكذلك التأثيرات المتوقعة لردود فعل الجماهير والتي قد تعوق جهود التنمية عن تحقيق أهدافها •

ثانياً : المكون الدافعى لدى جماهير الناس والذي يعبر عن مجموع دوافع المجتمع وجماعاته والتي يكون من نتائجها تحرك هذه الجماهير فى الاتجاهات المرغوبة فى برنامج التنمية أو فى عكس هذه الاتجاهات •

ثالثاً المكون السلوكى لجماهير الناس والذي يتقرر فى ضوءه مصير كافة الجهود والأنشطة التى يخطط لها المخطط •

رابعا : المكون الفكرى والعقائدى لمسارات التغيير التى يراد إحداثها فى النسيج الاجتماعى وما إذا كانت تتوافق مع المكون الفكرى والعقائدى للنسيج الاجتماعى •

خامساً : الاختيارات المفضلة اجتماعيا والتي تمثل أكبر التحديات التى يواجهها المخطط •

سادساً : مدى أهمية مشاركة الجماهير وتنظيماتها غير الحكومية فى صناعة القرارات التى تؤثر فى مصالح الجماهير وحياتها اليومية •

سابعاً : الانعكاسات الاجتماعية غير المصوبة للمتغيرات الاقتصادية والسياسية ، وهى بطبيعتها يصعب السيطرة الكاملة عليها وإن كان ينبغى أخذها فى الاعتبار عند الاختيار بين مجموعة من الإجراءات كأول البرامج البديلة المتاحة • وتتمثل خطورة هذه الانعكاسات والتى يجدر بها المخطط فى كونها :

(أ) ذات أثر بعيد فى مسارات جهود التنمية •

(ب) لا تتروك سريعا بتغيير أو تعديل القرار الذى أوجدها •

(ج) صعبة الصطب والتقييم •

(د) عميقة الرسوخ وممتدة الأثر •

تمامنا : مدى تماسك النسيج الاجتماعى والذى يمكن أن يعوق أو ييسر التغييرات المراد حقنها فى المجتمع وفق قربها أو بعدها عن تطلعات الجماهير وطموحاتهم وتفضيلاتهم •

تاسعا : مدى عمق وانتشار المشكلات التى تعيشها قطاعات عريضة من السكان وبخاصة فى الريف •

دواعى اهتمام المخطط بالبعد الاجتماعى فى الخطة :

يدرك المخطط المصرى بحكم تجاربه الطويلة وبصيرته وتبصره فى الأحوال المعيشية للإنسان المصرى أن هذا الإنسان يستحق أن يوضع فى بؤرة اهتمام الدولة وعنايتها بسبب الاعتبارات الآتية :

أولا . ان التحول فى نظام الاقتصاد المصرى من اقتصاد مخطط مركزيا الى اقتصاد السوق قد أدى — ويؤدى — الى هزة فى هيكل العمالة المستقرة خلقت حالة من البطالة تتفاوت شدتها من قطاع الى قطاع ومن وقت الى آخر وفق السرعة الى يسير بها برنامج التحول الاقتصادى ووفق عوامل أخرى ترتبط ببرامج الإصلاح الاقتصادى التى تبنتها مصر منذ الثمانينيات • والبطالة أيا كان شكلها وأيا كان سببها تعتبر آفة اجتماعية خطيرة تؤدى — لو أغلقت — الى عواقب وضيعة قد يستحيل التخلص منها بالاجراءات العادية •

ثانيا : أن برنامج الإصلاح الاقتصادى الذى بدأت الدولة يتطلب ضمن ما يتطلب تقليص الدور الاقتصادى للحكومة ، وقد أدى هذا بدوره الى تقليل حجم العروض من الوظائف فقلت فرص الخريجين الجدد فى الحصول على وظيفة تساعدهم على الحياة الكريمة وظهرت بوادر البطالة بينهم وأخذت فى الإزدياد علما بعد آخر وساعد على نموها أن الوظائف القليلة المتاحة تتطلب فيمن يشغلها أنواعا من المهارات والخبرات لا تتوفر فى الخريجين الجدد الذين تعلموا فى ظل الانقسام الموروث بين نظام التعليم وأسواق العمل ، وأصبح

الأمر يتطلب إعادة تعليم - أو تدريب - هؤلاء الخريجين لكي يستطيعوا
مقارنين على تلبية متطلبات الوظائف الجديدة القليلة نسبيا والتي لم
يؤهلوا لها .

ثالثا : لقد تطلب برنامج الإصلاح الاقتصادى بعض الإصلاحات
الضرورية فى الهياكل الاقتصادية كان من شأنها زيادة أسعار السلع
والخدمات نتيجة التحول من التكلفة الاجتماعية لهذه السلع والخدمات
الى تكلفتها الحقيقية التى لا تحتملها شرائح كبيرة من السكان محدودى
الدخل وأصبح الأمر يتطلب قيام برنامج يوازى ويقلل من الآثار
السلبية المترتبة على زيادة معدلات الأسعار .

رابعا : اذا كان مخططا فى التحول الاقتصادى الذى تعيشه
المبلاد أن يصبح الانتاج شأن القطاع الخاص بصفة أساسية فان الدولة
بمؤسساتها المختلفة تصبح مطالبة بتوفير الخدمات الأساسية التى
تعتبر بمثابة البنية الأساسية الاجتماعية . وعليها أن تحفز القطاع
الخاص وجمعيات النشاط الأهلى على أن يكون لها نصيب فى هذا
المضمار .

خامسا : قضية تفشى الأزمة : تشير التقديرات الرسمية الى أن
نسبة الأميين (فى فئة العمر ١٠ سنوات فأكثر) تقدر بحوالى ٤٤٪
فى عام ١٩٩٥ (٥٤٪ فى الريف ، ٣٣٪ فى الحضر) على مستوى
الجمهورية ، وأن هذه النسبة سوف تصبح حوالى ٤٠.٦٪ فى عام ٢٠٠٠
لو استمرت الزيادة فى أعداد الأميين بنفس معدلاتها الحالية واستمرت
جهود مكافحة الأزمة بنفس قوة الدفع المتواضعة الحالية . وبدورنا
نحن لا نستطيع أن نتصور أنه سوف يكون فى مقدور مصر مواجهة
تحديات القرن الواحد والعشرين ولا الدخول فى مجال المنافسة
الدولية التى تملأها روح العصر بينما أكثر من ٤٠٪ من سكانها فى
سن العمل أميون عاطلون أو أميون يقومون بأعمال هامشية ليس لها
عائد اقتصادى يذكر .

سادسا : قضية جهود الموروث الثقافي من عادات وقيم وتقاليد وأفكار أصبحت تهدد جهود التحديث وتقضى على الأمل فى احراز التقدم المأمول . وهذا لا يعنى بأى حال خلو هذا الموروث الثقافى من الايجابيات التى ينبغى الحفاظ عليها وتعميق الاستفادة منها عن طريق تخطيط ثقافى سليم يفسح فى مقدمة أهدافه تحقيق التوازن والتكافل فى حياة الانسان والمجتمع بين الجوانب الثقافية والروحية والمادية .

سابعا : تدهور دور التعليم كطريق يؤدي الى الترقى الاجتماعى فبعد أن كان التعليم ضمانا للتوظيف وتوفير مستوى مناسب ومعقول من الدخل فقد هذا الدور تدريجيا وأصبح بالنسبة للكثيرين من أبناء الشعب فى طبقاته المتوسطة والأدنى من المتوسطة أداة تعيد انتاج فقراء من نوع جديد وخطير على كيان المجتمع واستقراره . وهذا التدهور فى دور التعليم وتقلص هذا الدور فى الحراك الاجتماعى يرجع الى عدة أسباب متشابهة منها الاهتزاز فى نظام القيم التى توجه سلوكيات الناس وتوجهاتهم فى الحياة ومنها كذلك ذلك الانقسام الفج بين مضمون التعليم فى مدارسنا وما تتطلبه أسواق العمل . إذا أخذنا فى الاعتبار أن ما تتطلبه أسواق العمل ذاتها يمر بمرحلة تغير وعدم استقرار شديدين بسبب انفتاح البلاد على الأسواق العالمية بتكنولوجياتها المتطورة وتقلباتها السريعة نستطيع أن ندرك أن أنظمتنا التعليمية تحتاج الى هزة اصلاحية تطويرية عاجلة كى تستطيع البلاد الوصول الى شطآن الأمان وسط أمواج التنافس العالمى العاتية .

ثامنا : تعاني البلاد منذ زمن طويل أنواعا من الأمراض عرفت بالأمراض المتوطنة ، وخصص لكافة هذه الأمراض المتوطنة اعتمادات مالية ضخمة سنة بعد أخرى حتى أكن التغلب على معظمها والقضاء على بعضها نهائيا . ومع سياسة الانفتاح التى انتهجتها مصر منذ

الثمانينيات ورفع القيود عن التجارة الخارجية وعن السفر خارج البلاد ، ومع تفشى ظاهرة تلوث البيئة والتزايد الضخم فى أعداد السكان عرفت البلاد ألوانا من الأمراض تهدد سلامة المواطنين وتحط من كفاءتهم فى الإنتاج • وقد نشطت الأجهزة والمؤسسات المسؤولة عن حماية البيئة والانسان المصرى ، ونشطت كذلك الجهات المسؤولة عن الوقاية والعلاج فى مكافحة وعلاج هذه الأمراض واستطاعت فى حالات كثيرة وقف انتشارها ونموها • وعلى الرغم من كل هذه الجهود فإن حركة هذه الأمراض لم تتوقف وباتت تهدد الكيان البشرى ، الأمر الذى يتطلب المزيد من الجهد المنظم وحملات التوعية الصحية والغذائية حتى يمكن سد الثغرات التى تنفذ منها الأمراض الى البلاد •

تاسعا : أخذا بأسباب التقدم والتحديث انفتحت مصر اعلاميا على الثقافات الأجنبية • ولكى لا تطفى هذه الثقافات على عناصر الثقافة القومية كأن ضروريا أن تدخل مصر حلبة التنافس الاعلامى الثقافى الدولى باعلام وطنى قوى يحفظ لمصر أسمها عاليا بين الدول ويدافع عن قضاياها المصرية ويحصن ابنائها ضد التأثيرات الثقافية غير المرغوبة والواردة عبر وسائل الاعلام العصرية ، ومن ثم يصبح الاهتمام بالاعلام ضرورة تحتها سلامة وأمن البلاد وجماهير المواطنين • ويضاف الى هذا أن الاعلام المعاصر بأجهزته وفنونه المتنوعة أصبح له أثر كبير واضح ودور كبير فى توعية الجماهير بالقضايا القومية المصرية وفى تعبئة الجهود للعامل وفق ما تتطلبه المصلحة والأمن القومية • ومن ثم أصبح يعتمد على وسائل الاعلام كثيرا فى جهود التنمية وحفز الجماهير على العمل لتحقيقها •

عاشرا : وتشير الاحصائيات الرسمية عن توزيع مؤسسات خدمات الرعاية الاجتماعية الى وجود فروقا كبيرة بين المحافظات فى حظ كل منها من هذه الخدمات • كما تشير نفس الاحصائيات الى وجود فروق

ضخمة بين الريف والحضر ، ويرتبط بهذه الحقائق تدنى أحوال المعيشة فى المناطق الأقل حظا فى خدمات الرعاية الاجتماعية حتى أصبحت تلك المناطق مناطق طرد سكانى بعكس ما تسعى اليه خطط التنمية •

التنمية البشرية كمدخل لتخطيط التنمية :

التنمية البشرية فى أبسط معانيها تعنى تنمية قدرات الانسان وطاقاته واستعداداته وتحسين ظروفه الحياتية لكى تتسع دائرة اختياراته ويصبح قاهرا على تحقيق ما يطمح اليه • والتنمية البشرية بهذا التعريف تبدو عملية فردية ولذلك يتعين وضعها فى اطارها الثقافى والمجتمعى لكى تصبح صالحة كمدخل لتخطيط التنمية •

ونحن نرى أن التنمية الاجتماعية هى المقابل المجتمعى للتنمية البشرية من منطلق اهتمامها بخلق النسيج الاجتماعى السليم الذى يتمكن فى اطاره كل فرد من تحقيق ذاته وتوسيع دائرة اختياراته فى الحياة بدون أن يصطدم باختيارات الآخرين ، وذلك عن طريق تنمية القيم الاجتماعية الصحيحة وغرس العادات والسلوكية الفردية والجماعية السليمة وتوفير القدوة الصالحة فى كل مجالات الحياة •

والانسان من منظور التنمية البشرية اما انسان حقق ذاته وأصبح قادرا على تحقيق آماله وتطلعاته والوصول الى ما يختاره فى الحياة ، أو انسان لم يتيسر له كل ذلك وأصبح غير قادر على تحقيق أى أمل دن آماله فى الحياة ولا الوصول الى ما يتطلع اليه ، وبين هذا وذلك يوجد درجات عديدة من القدرة يتوزع عليها بنو البشر فى أى مجتمع •

هذا ويرتبط تحقيق الذات والقدرة على اختيار ما يتطلع اليه أى انسان بأمور ثلاثة فى حياته هى على وجه التحديد :

- أولا : توافر الصحة الجسدية والنفسية مع الحيوية وطول العمر •
- ثانيا : الإلمام بقدر كاف من المعرفة يساعد على شق الطريق فى الحياة والتعامل مع الآخرين ومع الأشياء المتطورة •

ثالثاً : توافق مودة رزق كريم وكلف ومستمر .

هذا ويلاحظ أنه بالقدر الذي تتحقق به هذه المسائل المحورية الثلاثة في حياة الانسان فانه يستطيع أن يتحرر من الوهن والحاجة والعوز ويصبح قادراً على الحصول على ما يريده ويختاره ، وهذا هو المقصود باتساع دائرة اختيارات الانسان في حياته .

وفي هذا الاطار من الفهم لابعاد التنمية البشرية فانه يمكن اتخاذها مدخلاً لتخطيط التنمية على المستويات القومية والاقليمية والمحلية ، وهذا هو ما نقترحه في هذه الورقة .

ماذا يتطلب الأخذ باستراتيجية التنمية البشرية ؟ :

يتطلب الأخذ بالتنمية البشرية كاستراتيجية لتخطيط التنمية عدة أمور منها ما يلي :

(أ) أن يصبح الانسان المواطن في بؤرة اهتمام المخطط وأن يتم تقييم واختيار برامج ومشروعات التنمية على أساس ما ينتظر أن يحققه كل منها من نفع لهذا الانسان في المدى الطويل والقصير .

(ب) أن يتغير أسلوب تقرير أولويات الاستثمار بحيث تقرّر هذه الأولوية على أساس ما يعود منها من نفع على الانسان المواطن .

(ج) تحقيق أعلى قدر مستطاع من التكامل والتنسيق بين كافة قطاعات النشاط (صناعي ، زراعي ، خدمة ، ... الخ) في مراحل التخطيط والتنفيذ المختلفة .

ومن المنظور التنظيمي فاننا نقترح ما يلي من أجل تحقيق التنمية البشرية في مستوياتها القومية والاقليمية والمحلية :

١ - انشاء مجلس قومي للتنمية البشرية على مستوى الجمهورية على أن تتضمن اختصاصاته ما يلي :

- تحديد الأهداف القومية العامة للتنمية البشرية .

— رسم السياسات القومية العامة التى تؤدى الى تحقيق الأهداف العامة •

— اقرار الخطط الخاصة بالتنمية البشرية قويا •
— التنسيق بين خطط وبرامج التنمية البشرية الخاصة بأقاليم مصر التخطيطية •

— حفز وتنظيم المشاركة الجماهيرية فى برامج التنمية البشرية •
٢ — انشاء مجلس اقليمى للتنمية البشرية فى كل من أقاليم مصر التخطيطية ، ومجلس آخر محلى على مستوى كل محافظة تكون مهمتها :
• استوحاء من مهام المجلس القومى مع مراعاة اختلاف المستويات •

٣ — تهتم مجالس التنمية البشرية فى مستوياتها القومية والأقليمية والمحلية بكافة البرامج والأنشطة الانمائية ذات الصلة المباشرة برغاية الانسان المواطن بما يحقق أهداف التنمية البشرية •
ويمكن أن تندرج هذه البرامج تحت أربعة محاور تنموية رئيسية :

(ا) برامج التعليم والتثقيف :

وتتضمن برامج التعليم النذاهى ، والتثقيف العام وبرامج مصو
الاهية وبرامج الثقافة الدينية •

(ب) برامج الرعاية الصحية :

وتتضمن برامج رعاية الأمومة والطفولة ، وبرامج مكافحة
الأمراض والحميات ، وبرامج صحة البيئة ، وبرامج توفير مياه الشرب
المالحة والصحة ، وبرامج الرقابة على المواد الغذائية ، وبرامج
الاسكان الصحى ، وبرامج التوعية الصحية •

(ج) برامج الرعاية الاجتماعية :

وتتضمن خدمات الأسرة ، والدفاع الاجتماعى ، والتأمينات
الاجتماعية ، ورعاية الأحداث والقاصرات ، وبرامج التكافل الاجتماعى

(د) برامج التوظيف والعمل :

وتتضمن برامج التدريب المهني والحرفي ، وبرامج الصندوق الاجتماعي للتنمية ، والتعاونيات الزراعية والانتاجية •

بعض المهام العاجلة أمام المجالس الاقليمية للتنمية البشرية :

رغم تعادل كافة المهام والأنشطة في الأهمية بالنسبة للتنمية البشرية إلا أننا سوف نبرز فقط بعض تلك المهام دون البعض الآخر . وذلك لأننا نعتقد أن هذه المهام لها صفة الانصاح وأنه بدونها لن تستطيع البلاد أن تقطع شوطاً بعيداً في تحقيق الأهداف الانمائية المرجوة • وهذه المهام تمثل تحديات كبرى ينبغي أن تتصدى لها البلاد بوعي وإيمان متجددين وبأساليب جديدة متطورة تقضى بها على الداء من منبئه • ومن هذه المهام العاجلة ما يلي :

أولاً - القضاء على الأمية :

تفشى الأمية في مصر بشكل عقبة كأداء في طريق جهود التنمية . يازم القضاء عليها حتى تكال جهودنا بالنجاح الذي نبغيه • وللقضاء على الأمية في مصر فانه ينبغي العمل في جبهتين في آن واحد :

(أ) سد منابع الأمية :

وذلك عن طريق الاهتمام الكافي بالتعليم الابتدائي لتحقيق الغايات الآتية :

- ١ - رفع معدلات الاستيعاب بالتعليم الابتدائي بزيادة عدد المدارس والفصول حتى تستطيع مدارس هذه المرحلة استيعاب جميع الأطفال في سن القبول بالمرحلة الابتدائية •
- ٢ - القضاء على أسباب تكرار الرسوب والتسرب من المدرسة الابتدائية قبل الانتهاء من متطلباتها •

٣ - رفع مستويات الأداء وتحسين طرق التعليم بالمدرسة الابتدائية وخفض كثافة الفصول حتى يستطيع التلاميذ اتقان ما يتعلمونه .

١٠٠ (ب) العمل بجدية في محو أمية الكبار (١٥ سنة فأكثر) :

عن طريق تخطيط جيد تتوافر فيه أهم الشروط التي تعين على تحقيق هدف محو الأمية والتي تتلخص فيما يلي :

١ - جذب المعلمين الكفاء القادرين على العمل في محو الأمية .

٢ - جذب الأميين وتشجيعهم على الانتظام في برنامج محو الأمية حتى تتحقق أهدافه .

٣ - تطوير المناهج وطرق التدريس بما يلائم الأميين الكبار .

٤ - تطوير وتدعيم الدور الذي تقوم به الهيئات المسؤولة عن محو الأمية .

٥ - تنظيم الدراسة وتحديد مواعيدها بشكل يشجع الدارسين على المواظبة والاستفادة .

٦ - توفير التحويل اللازم لاستمرار برنامج محو الأمية حتى تتحقق أهدافه .

٧ - تأكيد دور المشاركة الشعبية في جهود محو الأمية عن طريق تنظيمات والمؤسسات والجمعيات الأهلية .

ثانيا - توفير الرعاية الصحية الشاملة :

خدمات الرعاية الصحية هي شكلها التقليدي لم تعد صالحة ولا كافية لضمان تمتع المواطنين جميعا بالمستوى الضحي والحيوي الضروري . ولذلك ينبغي أن نطور مفهوم الرعاية الصحية بحيث يشمل توفير السكن الصحي، وتوفير مياه الشرب النقية، وتوفير الخدمات

الصحة ، والحفاظ على سلامة البيئة بجانب التوعية الصحية والتوعية الغذائية • وبمثل هذا الأسلوب الشامل للرعاية الصحية نستطيع أن نحقق أهداف وغايات التنمية البشرية •

ثالثا - التوسع فى برامج تدريب وتشغيل شباب الخريجين :

ان تصاعد مشكلة البطالة بين الخريجين الجدد يعرض خطأ وتطلعات التنمية للاجهاض ، ومن ثم يجب التركيز على علاجها قبل أن تنفشى وتستعصى على العلاج • ومن النماذج الرائدة فى علاج البطالة بين الخريجين الجدد ما يقوم به ويخطط له الصندوق الاجتماعى للتنمية ، على أنه ينبغي التفكير فى استراتيجيات ومداخل أخرى تتواءم مع ظروف ومتطلبات كل إقليم من أقاليم البلاد •

رابعا - تشييط دور المشاركة الشعبية فى برامج تنمية المجتمع • وبرامج التكافل الاجتماعى وبخاصة فى المناطق الريفية •

خامسا - التأكيد على وصول برامج ومشروعات التنمية البشرية الى كل بقعة مأهولة سكانيا بالشكل والحجم المناسبين •

خاتمة :

فى نهاية هذه الورقة نود أن نؤكد على أن التحدى الحقيقى أمامه مصر كدولة نامية تمتد جذور حضارتها بعيدا فى اعماق التاريخ هو أن تجعل من التنمية تنمية مطردة ومتواصلة • ولكى يتحقق هذا الهدف لابد من الاستعانة ببرنامج قوى متكامل للتنمية البشرية • هذا مع الأخذ فى الاعتبار أن أهداف التنمية البشرية لا تتحقق بمجرد صياغتها فى تشريعات أو ترجمتها الى تعليمات وإنما ينبغى أن تصدر مثل هذه التشريعات والتعليمات متضمنة تنظيم المشاركة الجماهيرية القومية والمحلية فى جميع برامج التنمية البشرية •

الوسائط التعليمية واستخدامها في التربية الرياضية

(اعداد / د. حامد انور الديب)

مدير عام التربية الرياضية والكشفية

الوسائط التعليمية أو الوسائل التعليمية أو وسائل الأيضاح أو الوسائل السمعية والبصرية كلها مسميات لا تفرج عن كونها مجرد أدوات تساعد كثيرا في مهنتك فهي فضلا عن أنها تضيف على درسه وتدريبك حيوية ونشاطا وتشويقا توضح جوانبه الدرس التي قد يميز اللفظ عن أياضاحها إذ أنها تتخطى حدود الزمان والمكان والأمكنات الإبداعية .

كما توفر لتلاميذك الخبرات الحسية التي تعينهم على الفهم والاستيعاب وتضيف على الدرس والنشاط الواقعية وتعين التلاميذ على زيادة نشاطهم الذاتي . وتضاعف من ايجابيتهم وفاعليتهم أثناء الدرس والنشاط ولا يعني استخدامهما اهمال العوامل والشروط الجيدة الأخرى اللازمة توافرها في الموقف التعليمي .

استخدام الوسائط في التربية الرياضية :

الوسائط التعليمية (الوسائل التعليمية / الأيضاح - السمعية والبصرية) أهمية كبيرة في هذه الأونة فحينما يستخدم المدرس أو المدرب الوسيلة التعليمية الاستخدام السليم ويعرضها (لأي مسابقة أو مهارة أو طريقة أو خطة من الخطط الرياضية المختلفة) على التلاميذ بجانب الشرح اللفظي فلا شك في أنها ستؤدي إلى تحقيق الهدف المنشود وهو تفهم واستيعاب التلاميذ للمهارة الحركية المطلوب تعليمها .

وهناك ثلاث مراحل لاستخدام الوسائط التعليمية أو الوسيلة :

١ - الأعداد لاستخدام الوسيلة •

٢ - تقديم الوسيلة •

٣ - التعقيب على الوسيلة •

أولاً - الأعداد لاستخدام الوسيلة :

يجب أن يعد المدرس أو المدرب نفسه بأن يلم بكل ما تشتمل عليه الوسيلة من معلومات ويجربها قبل الدرس ليكتشف ما قد يكون بها من عيوب أو أظهار بعض الصعاب التي تعترضه عند استخدامها فيمكن تداركها والعمل على تلاقيها قبل عرضها على التلاميذ •

تحتاج بعض أنواع الوسائط التعليمية أعدادا خاصا للمكان الذي ستقدم فيه فعرض فيلم مثلا يحتاج الى ستائر للأظلام وشاشة للعرض وتيار كهربائي لتشغيل الجهاز وهكذا ... • • • • •
وحيثما يتم تقديم الوسيلة خارج حجرات الدراسة لأي نوع من أنواع النشاط الرياضي فيجب على المدرس أن يتأكد من توافر جميع الظروف الضرورية للنجاح في استخدام الوسيلة قبل تقديمها في درسه •

* كما يجب على المدرس أن يعد تلايذه ويهيئهم للاستماع أو الرؤية قبل تقديم الوسيلة ببعض الأسئلة التمهيدية مثلا التي تدعوهم الى التفكير وتحفزهم للاهتمام وترقب العثور على أجابات لتلك الأسئلة.

ثانياً - تقديم الوسيلة :

يجب أن يراعى عند تقديم الوسيلة الآتى :

١ - أن تقدم الوسيلة في الوقت المناسب الذي يشعر فيه التلاميذ بأنهم في حاجة اليها •

٢ - يجب أن تكون ظاهرة لجميع التلاميذ •

- ٣ - أن يقوم المدرس بالشرح ويساهم في المناقشة ويوجه نظره للتلاميذ بما يراه مناسباً .
- ٤ - أن يشترك التلاميذ في المناقشة ويخيمون على الأسئلة أو يقومون بعمل بعض النماذج للحركات الرياضية .
- ٥ - يجب أن تعاد عرض الوسيلة كلما كان ضرورياً وقد تعرض عرضاً مطلقاً أو مجزئاً كالإفلام المتحركة الرياضية .
- ٦ - مقارنة وتوضيح ما قد يوجد بين الوسيلة المعينة والأصل من فروق كما في حالة النموذج الكبير أو المصغر .
- ٧ - الاستفادة مما في الوسيلة من إمكانات أو خصائص يمكن استخدامها في الإيضاح .

ثالثاً - التقريب على الوسيلة :

إن الانتهاء من تقديم الوسيلة لا يعني أن الفائدة منها قد تحققت ولكن الفائدة من الوسيلة بما يعقبها من نشاط للتثبيت وبما تحتويه من خبرات ومن المهم بعد تقديم الوسيلة أن يعطى المدرس الفرصة للتلاميذ ليسألوا ويناقشوا ويجربوا لاستيضاح الغامض عليهم من معلومات أو حركات رياضية وكذلك يوجه المدرس لهم الأسئلة ويطلب منهم عمل الحركة ليظهرن ويتأكدن من نجاح الوسيلة في تحقيق الغرض المنشود منها .

الآتى بعض الصور الإيجابية لما يمكن أن يقوم به التلاميذ من نشاط عقب تقديم الوسيلة .

- (أ) كالقيام بتلخيص ما شاهدوه في الوسيلة التعليمية .
- (ب) القيام بعمل نموذج لأحد الحركات الرياضية التي شاهدوها .
- (ج) عمل رسوم معبرة عن الموضوع الذى شاهدوه .
- (د) تسجيل المعلومات التى حصلوا عليها من خبرات فى اللحظة التعليمية التى قاموا بها .

(هـ) القيام برحلة بقصد الأستزاده من المعلومات حول موضوع معين *****

متى تستخدم الوسائط التعليمية :

تستخدم الوسائط التعليمية هي :

أولا - البداية :

قبل شرح المعلومات الرياضية كتهييد لموضوع الدرس • وتفيد في إثارة اهتمام التلاميذ وبحب الأستطلاع وتهيئة أذهانهم لما سيلتقى من شرح •

ثانيا - أثناء عرض موضوع الدرس :

وتفيد في هذه الحالة في الإيضاح والتفهم وإثارة الأنتباه وتتبع الدرس وجعله مشوقا وإظهار النقط الهامة في الموضوع وتشجيع المناقشة وإشتراك التلاميذ الإيجابى في الموقف التعليمى •

ثالثا - فى النهاية :

لتلخيص الموضوع وامداد التلاميذ بموجز لما ذكر أثناء الدرس أو لتطبيق المعلومات التى ذكرت تطبيقا عمليا •

ويمكن تلخيص الوسائط التعليمية (المعينة - الإيضاح - السمعية والبصرية) فى التربية الرياضية فى الآتى :

التطعيم بواسطة الوسائط لايننى على المبالغة التصويرية ولكن يبنى على وسائل مفعدة ملموسة والفكرة الواضحة عن الحركة تساعد على فهمها واتقانها • واستخدام الوسائط التعليمية يساعد على أن يدرك اللاعب لسرعة العمل الذى يجب أن يؤديه أذ بالشرح اللفظى يمكن فهم الحركة البسيطة فقط • وفى التربية الرياضية يصعب جدا إعطاء صورة واضحة بالشرح عن مهارة معقدة مثل (التصويب على

السلة بعد المحاورة أو عمل خداع أثناء التمرير أو طريقة تغيير اتجاه
أثناء المحاورة ... الخ) وسيكون الشرح طويلا جدا وسيستغرق وقتا
كثيرا فى حاجة ماسة اليه ومع ذلك سوف لا نصل الى النتيجة المرجوة
فى الحالات المماثلة يجب تقديم نموذج عملى .

ان نجاح هذا العنصر كوسيلة تعليمية يتوقف على كيفية استغلاله
وهو يستلزم عمل نموذج مصحوب بشرح وتحليل للحركة • واستخدام
الوسائط التعليمية والبصرية فى تعلم ألوان النشاط الرياضى يقتضى
استخدام مختلف الوسائط على نطاق واسع ويمكن تقديم أمثلة لهذه
الوسائط كما يلى :-

مشاهدة مباريات أو نموذج الحركة - دراسة الصور الفوتوغرافية
- الأفلام المتحركة والثابتة - الرسومات - والشرائح والنماذج -
واللوحات - وأجهزة وأدوات رياضية والنماذج العلمية - والاذاعة -
والتلفزيون والرحلات وهكذا من الوسائط التعليمية الأخرى ...

أهم ما يمكن أن يقال بخصوص هذا العنصر أنه يخلق تصورا
حقيقيا واقعيا عن الحركة التى يجب على اللاعب أن يؤديها ...

تلخيص رسالة دكتوراه

عرض وتلخيص

د / صلاح الدين جوهر

العنوان : « التخطيط لتوفير التعليم الابتدائي للجميع في مصر »

الباحث : سميحة على محمد مخلوف — مدرس مساعد بكلية
التربية — جامعة القاهرة

المعهد المانح للدرجة العلمية : معهد الدراسات والبحوث التربوية
— جامعة القاهرة .

التاريخ : ١٩٩٥

يرجع اختيار موضوع البحث الى ما جاء بالدستور المصري من
أن التعليم حق لكل فرد تكفله الدولة (مادة ١٨) ، وأن محو الأمية
واجب وطني (مادة ٢١) ، ومن موافقة الدولة مع غيرها من دول
العالم على ما جاء بالاعلان العالمي (تايلاند في مارس ١٩٩٠) خاصا
بالتربية للجميع والذي يؤكد على ضرورة تمكين كل شخص ، طفلا أم
يافعا أم راشدا ، من الاستفادة من الفرص التربوية التي تصمم على
محو بلبي حاجاته الأساسية الى البقاء والى تنمية جميع قدراته .

وقد تعددت مشكلة البحث في الأجابة عن تساؤلات ثلاثة هي :

١ — ما واقع التعليم الابتدائي في مصر ومشكلاته ؟

٢ — ما واقع مشكلة الأمية في مصر ؟

٣ — ما التخطيط المناسب لتوفير التعليم الابتدائي للجميع في

مصر ؟

وللإجابة عن السؤال الأول قامت الباحثة بفحص التطوير التاريخي للتعليم الابتدائي في مصر واستطاعت التعرف على أهم مشكلاته التي بلورتها حول ثلاثة محاور هي :

١ - مدى تحقيق الاستيعاب الكامل وانعكاسها على مشكلة الأمية .

٢ - مشكلة الرسوب والتسرب وانعكاسها على مشكلة الأمية .

٣ - انخفاض المستوى التعليمي وانعكاسه على مشكلة الأمية .

وأبرزت أهم العواقل التي تعوق تحقيق الاستيعاب الكامل وتؤدي

إلى الرسوب والتسرب وانخفاض مستوى التعليم الابتدائي .

وللإجابة عن السؤال الثاني قامت الباحثة بفحص التطور التاريخي لمشكلة الأمية في مصر والجهود المبذولة للقضاء عليها منذ عام ١٩٥٢ وحتى عام ١٩٩٤ ، واستطاعت أن تبرز أهم المعوقات التي أدت إلى استفحال المشكلة .

وللإجابة عن السؤال الثالث قامت الباحثة بدراسة ميدانية للتعرف على آراء مجموعة من علماء التربية وخبرائها وبعض الخبراء العاملين في مجال محو الأمية حول مشكلات التعليم الابتدائي في مصر ومشكلات محو الأمية وما يقترحونه من مقترحات من أجل القضاء على الأمية .

وقد استخدمت في جمع هذه المعلومات أسلوب دلفاي في ثلاث دورات تحددت أهدافها فيما يلي :

الدورة الأولى :

وتتكون الاستمارة الخاصة بها من قسمين ، يختص القسم الأول منها بمجال التعليم الابتدائي ، بينما يختص القسم الثاني بمجال محو الأمية .

وطلب من الخبراء وضع تصورهم للحلول والبدائل المناسبة لمعالجة مشكلات التعليم الابتدائي التي تتصل بمحاور ثلاثة هي :

- ١ - عدم تحقيق الاستيعاب الكامل •
- ٢ - الفقد التربوي المتمثل في الرسوب والتسرب •
- ٣ - انخفاض مستوى التعليم الابتدائي •

وتضمن القسم الأول كذلك سؤالاً عن كيفية تمويل التعليم الابتدائي للقضاء على مشكلاته التي تتصل بتلك المحاور الثلاثة •

أما القسم الثاني من الاستمارة فيتكون من سبعة بنود ترتبط بالمعلم ، والألمى ، والمنهج ، وطرق التقويم ، وتنظيم الدراسة ، وتنظيم الإدارة ، وطرق توفير التمويل المناسب من أجل القضاء على الأمية ، وطلب من الخبراء وضع تصور واقتراح الحلول والبدائل التي تعالج كلا من البنود السبعة المذكورة •

الدورة الثانية :

وتتضمن الاستمارة الخاصة قسمين ، قسم خاص بمجال التعليم الابتدائي والقسم الثاني خاص بمجال محو الأمية • وطرحمت الباحثة الحلول والمقترحات والبدائل التي تحصلت عليها بين إجابات الدورة الأولى وذلك بهدف الوصول إلى اتفاق بشأنها •

الدورة الثالثة :

وكان الهدف منها التعرف على أهمية البدائل والحلول المقترحة في الدورة الثانية وكذلك ترتيب هذه الحلول وفق أهميتها • ومن مجهوع المعلومات التي توصلت إليها الباحثة توصلت إلى بناء نموذج تخطيطي يتكون من قسمين رئيسيين :

القسم الأول :

ويهدف الى سد منابع الأمية بالاهتمام بالتعليم الابتدائي للفئة العمرية (٦ - ١٤ سنة) عن طريق اقتراح حلول واجراءات توصلت اليها بالبحث ويعتقد أن لها انعكاسا على مشكلة الأمية في ثلاثة محاور : -

- ١ - عدم تحقيق الاستيعاب الكامل للأطفال في سن الالتزام .
- ٢ - ارتفاع نسب الفقد التربوي المتمثل في الرسوب والتسرب .
- ٣ - انخفاض مستوى التعليم الكيفي .

القسم الثاني :

يهدف الى محو أمية الكبار (١٥ سنة فأكثر) عن طريق المقترحات والآراء التي توصلت اليها الباحثة في الدراسة الميدانية موجهة في سبعة مجالات :

- ١ - جذب المعلمين الصالحين للتدريس في حقن محو الأمية .
- ٢ - جذب الدارسين وحثهم على الالتحاق بفصول محو الأمية .
- ٣ - تطوير المناهج .
- ٤ - اختيار الطرق والأساليب التنظيمية المناسبة .
- ٥ - التنظيم المناسب للدراسة .
- ٦ - تطوير طرق التقديم .
- ٧ - توفير التمويل اللازم .

التعليم وحقوق الإنسان في مصر

عرض وتلخيص

د. / كمال حامد مغيث

يتناول هذا الملخص عرضاً لأهم المحاور التي وردت في دراسة قدمت للمباحث في المؤتمر الأفريقي الثاني لتعليم حقوق الإنسان الذي عقد في القاهرة في الفترة من ٢٥ - ٢٩ سبتمبر ١٩٩٥م وتتمثل أهم المحاور فيما يلي :

أولاً : يشير البحث إلى أن المجتمعات الإنسانية شهدت ألواناً من التناووت والتمييز على أسس مختلفة طبقية أو عرقية أو جنسية أو دينية، حيث ارتبط بهذا التناووت سعى أصحاب الوضع الأفضل إلى الحصول على القدر الأعظم من الحقوق والامتيازات وتحميل أصحاب الوضع الأدنى بأكبر قدر من الواجبات والحرمان من الحقوق .

ويتناول البحث أثر ثورة كومبر نيكوس على إعادة النظر في الأسس الأيديولوجية التي يقوم عليها عالم العصور الوسطى ومنها نظرتهم إلى الإنسان ، حيث تأسست الرؤية الجديدة على النظر الواقعي والموضوعي لمختلف الظواهر ومنها الإنسان .

وهكذا استقر في الفكر الإنساني أن البشر جميعاً متساوون . من الناحية العلمية [البيولوجية والتشريحية] بدون تمييز بين المؤمنين والكفار ، أو بين الأغنياء والفقراء ، أو بين السادة والعبيد ، أو بين الأسود والبيض . وقد كانت تلك الثورة هي الأساس الذي بنى عليه مفكرو العصر الحديث رؤيتهم لحقوق الإنسان في مواجهة المجتمعات الطبقية . ونظم الحكم الأبوية القائمة . ومن ثم فإن مفهوم الإنسان نفسه هو حصيلة جهاد طويل ضد الظلم والاستغلال .

ثانيا : يتناول البحث فى هذا الجزء ، حقوق الانسان وموقع التعليم فيها ، حيث تعد هذه الحقوق أساساً لضمان كرامة واحترام جميع الأفراد فى المجتمع الانسانى ، ثم حق الانسان فى التعليم فى الاعلان العالمى لحقوق الانسان سنة ١٩٤٨ ، ثم فى العهد الدولى للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، والعهد الدولى للحقوق المدنية والسياسية ثم حق التعليم فى الميثاق الأفريقى لحقوق الانسان، والميثاق العربى لحقوق الانسان •

ثالثا : يتناول هذا الجزء تطور حق الانسان المصرى فى التعليم، ذلك الحق الذى ظهر فى العصر الحديث فى ظل تنامى الفكرة القومية فى القرن الثامن عشر • حيث كان توفير التعليم لكل الأطفال لفترة زمنية معينة ووفق مناهج دراسية محددة أداة لخلق مواطنين يكون انتمائهم الوطنى انتماء يتجاوز انتماءهم لفتاتهم الاجتماعية ومنهم وديانتهم وذلك فى إطار الوطن الواحد • وقد شملت صياغة ذلك التعليم القومى توحيد سن الدخول الى المدرسة وتوحيد المناهج الدراسية وتحقيق الالتزام والمجانبة وخاصة فى المراحل الأولى من التعليم وقد ظهر ذلك التعليم القومى فى أول الأمر فى فرنسا • أما فى مصر فقد ظهر ذلك التعليم القومى لأول مرة فى عهد محمد على [١٨٠٥ - ١٨٤٨] غير أنه لم يؤد الى توفير حق التعليم لجميع أفراد الشعب حيث ارتبط التعليم فى عهد محمد على بتوفير الكوادر الفنية لمطوحاته التوسعية وجهازه الإدارى ، وآلته العسكرية •

وبدا الاهتمام بنشر التعليم وتعميمه فى عهد الخديو اسماعيل [١٨٦٣ / ١٨٧٩] غير أن الاحتلال البريطانى سنة ١٨٨٢ سرعان ما أجهض تلك النهضة ، وقد تلازمت المطالبة بالجملة والاستقلال مع المطالبة بتوفير حق التعليم للمواطنين، وخاصة الفقراء فى فترة الاحتلال البريطانى ، واهتمت مختلف أجزاب الحركة الوطنية بجعل التعليم أحد

أهم أولوياتها • وبعد ثورة سنة ١٩١٩ وعرف التعليم الاجبارى والالزامى طريقه الى الدستور لأول مرة سنة ١٩٢٣ ، الذى نص على أن التعليم الأولى تعليم الزامى •

ومع قيام ثورة ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢ بقيادة جمال عبد الناصر ، واتجاهها نحو تحقيق الاستقلال الاقتصادى والتمهية ، وسعيها نحو تحقيق العدل الاجتماعى ورفع مستوى معيشة الطبقات الفقيرة • قررت مجانية التعليم العالى والجامعى ليصبح التعليم فى مصر بالمجان ، وذلك فى جميع مراحلها وبجميع أنواعه •

وهكذا أصبح التعليم فى مصر حقاً أصيلاً من حقوق الانسان يكفله الدستور والقانون لجميع أبناء الشعب بصرف النظر عن طبقاتهم الاجتماعية وعقائدهم وقدرتهم المادية • غير أنه بعد حرب أكتوبر ١٩٧٣ بدأت الدولة فى تطبيق سياسة الانفتاح الاقتصادى والخصخصة التى فتحت الباب أمام رؤوس الأموال الأجنبية وأطلقت العنان لاراسمالية الطفيلية وأدت الى اتساع هوة التفاوت الطبقي • وسمحت الدولة بفتح المدارس ومعاهد التعليم الخاصة ، وارتفعت الأصوات التى تطالب ببيع الخدمات التعليمية للقادرين على دفع تكلفتها المادية ، وهو الأمر الذى أكلى بظلاله على حق الانسان المصرى فى التعليم •

رابعاً : حق الانسان المصرى فى التعليم فى أواخر القرن العشرين ، يتناول هذا الجزء السياسات الاقتصادية والاجتماعية للدولة والتى تعتمد على الأسراع بمعطيات الخصخصة وإطلاق العنان لقوانين السوق وآليات العرض والطلب حتى فيما يتصل بالثقافة والصحة والتعليم • الأمر الذى راح يهدد بصفة مستمرة حق الانسان المصرى فى التعليم وخاصة بين الطبقات الفقيرة •

فى التعليم العام : لا تستوعب المدارس الابتدائية سوى ٨٤٪

عن الأطفال في سن الزام بنسبة ٨٧٪ للذكور ، و ٧٩٪ للإناث . كما يتسرب من المدرسة الابتدائية ما يزيد على ٢٠٪ من التلاميذ ، ويشير هذا الجزء الى العلاقة الأكيدة بين متوسط الدخل السنوى ومعدل الالتحاق بالمدرسة الابتدائية .

وتأخذ نسب الطلاب في الانخفاض كلما تقدمنا في السلم التعليمي حيث تتراوح تلك النسبة بين ٨٥٪ في المدرسة الاعدادية ، و ١٦٪ في الثانوى العام و ٣٠٪ للتعليم الفني ، وتتراوح نسب الطلاب في التعليم العالى بين ١٩٪ و ١٢٪ من عدد السكان في الفئة العمرية ١٨ - ٢٣ سنة .

ويشير هذا الجزء أيضا الى أثر سياسة استعادة التكلفة على الالتحاق الطلاب بمؤسسات التعليم ، حيث لن يتمكن من الالتحاق بالتعليم العالى سوى ٣٠٪ من عدد الطلاب المقيدون بالتعليم العالى حاليا . اذا ما قررت الدولة استرداد ١٠٪ فقط من جملة تكلفة الطالب .

وفى تعليم المرأة أشار البحث الى انخفاض أعداد الاناث الملتحقين بالتعليم بالمقارنة بأعداد الذكور وذلك فى جميع مراحل التعليم وفى جميع أنواعه بلا استثناء .

وفى تعليم الأطفال فيما قبل سن المدرسة الابتدائية أشار البحث الى وجود مرحلة رياض الأطفال خارج السلم التعليمي مما أدى الى عدم الاهتمام بتلك المرحلة ، بحيث أصبحت رياض الأطفال تضم ما لا يتجاوز ٨٪ من عدد الأطفال فى سن ٤ - ٦ سنوات .

ثم تناول هذا الجزء كذلك أشكالا متنوعة من التمييز في مجال التعلم ، حيث تتبلور بصفة مستمرة مدارس تعليم الفقراء ومدارس تعليم الأثرياء ، كما يوجد شكل آخر من أشكال التمييز في التعليم على أسس دينية حيث يقتصر التعليم الدينى الأزهري على قبول طلابه

من المسلمين فقط وهو يضم سلما تعليميا موازيا للتعليم الرسمي يمتد من رياض الأطفال حتى الجامعة والدراسات العليا ، وهو يضم ما يصل الى ٩٪ من جملة طلاب التعليم العام في مصر •

ثم أشار هذا الجزء الى تعليم المعوقين • حيث نصت كثير من وثائق حقوق الانسان على حق الطفل المعوق في التعليم مما يساعد على قدرته في الاندماج بالمجتمع • ورغم ذلك فان تعليم المعوقين لا ينال الا اقل اهتمام — فمن بين أكثر من (٨٠٠) ألف طفل معاق لا تنضم المدارس سوى (١٧) ألف معاق أى أقل من ٢٪ فقط من جملة المعوقين من الأطفال •

كما أشار البحث الى أثر الظروف الاقتصادية وخاصة ظاهرة البطالة التي تتفاقم يوما بعد يوم حتى وصلت الى حوالى ٢٠٪ من السكان في سن العمل • ولا شك أن هذا ينعكس على تناقص الدافعية نحو الالتحاق بالتعليم بين الطبقات الفقيرة •

خامسا : معوقات موضوعية لتعليم حقوق الانسان • حيث أشار البحث الى تلك المعوقات التي تأتي من داخل النظام التعليمي نفسه - حيث تؤدي العملية التعليمية الى تأكيد السلطة الأبوية ، وقمع الحرية والابداع والمشاركة في نفوس التلاميذ • مما ينعكس على انخفاض المشاركة السياسية للشباب من طلبة الجامعات • كما توجد في المناهج الدراسية أشكال من التمييز بين الرجل والمرأة وبين المسلمين والأقباط • وأخيرا تعد المعونات الأجنبية في التعليم أحد معوقات حق الانسان في التعليم حيث تدعم سياسات تعليمية تنفق وسياساته الدول المانعة ولا تدعم حقوق الانسان في التعليم في مصر •

وانتهى البحث بقائمة من المراجع شملت العديد من المراجع العربية والأجنبية •

الحديث النبوي وعلم النفس

ألف الأستاذ الدكتور محمد عثمان نجاتي أستاذ علم النفس
تكتبه (الحديث النبوي وعلم النفس) ليلقى الأضواء على علم النفس
الحديث من خلال الأحاديث النبوية الشريفة وليرينا كيف سبق الإسلام
الغرب بأربعة عشر قرناً في معرفة النفس البشرية ودوافع السلوك فيها
وكيفية السيطرة على هذه الدوافع المختلفة - حتى يمكن للمسلم أن
يؤدي واجبه ويحقق رسالته .

وعن دوافع السلوك في الحديث النبوي يتحدث المؤلف عن أن
للإنسان في هذه الحياة دوافع كثيرة منها ما هو أساس مثل الطعام
والشراب ، ومنها ما هو ضروري لتحقيق أمنه النفسي ، ومنها حاجات
فسيولوجية مثل الجوع والعطش ، ومنها ما هو نفسي يتعلق بالأمن
النفسي والطمأنينة .

ودوافع حفظ الذات : وتكون في الطعام والشراب والسكن
والزواج وفي ذلك يقول النبي - ﷺ - : « ليس لابن آدم حق في
سوى هذه الفصال : بيت يسكنه ، وثوب يوارى به عورته ، وجلف
« الخبز والماء » . « الجلف : الخبز وحده لا أدام معه » - رواه
الترمذي وأحمد .

ويقول : « من كان لنا عاملاً فليكتب زوجته ، فإن لم يكن له
خادم فليكتب خادماً ، فإن لم يكن له مسكن فليكتب مسكناً » -
رواه أبو داود .

والجنس والأهوية : كما يقول المؤلف يمثلان بقاء النوع — فالذكر والأنثى كل منهما يجذب نحو الآخر ، فتتكون الأسرة ويحدث التناسل والعلاقة بين الزوجين علاقة مودة ورحمة ، والصلة بينهما ترتفع الى مستوى العبادة ، ويظهر ذلك في قول النبي — ﷺ — « وفي بضع أحدكم صدقة » رواه مسلم وفي قوله : « من أراد أن يلقي الله طاهراً مطهراً فليتزوج الحرائر » رواه ابن ماجه .

دوافع النفس

أما الدوافع النفسية والروحية : فتظهر كما يقول الدكتور محمد عثمان في دافع التدين وفي الحديث الشريف (ما من مولود الا ويولد على الفطرة) رواه الشيخان .

ودافع التنافس : يكون محمودا اذا كان في تقوى الله تعالى ، ويكون مذموما اذا كان في غير ذلك وقد وضع النبي — ﷺ — للمسلمين لخطر التنافس في اخير فقال : « فوالله ما الفقر أخشى عليكم ولكن أخشى عليكم الدنيا أن تنافسوها فتهلكوا » رواه البخاري .

وفي النفس البشرية دافع التملك : وقد بين الرسول — ﷺ — دافع التملك عند الانسان وحذر من أن يسير في غير الطريق السليم فقال : « لو كان لابن آدم واديان من ذهب ، لأحب أن يكون له ثالث ، ولا يملأ جوف ابن آدم الا التراب ويتوب الله علي من تائب » رواه الشيخان .

ويلاحظ أن هناك علاقة بين الدافع والانفعال وقد أشار الى ذلك النبي — ﷺ — في قوله : « للصائم فرحتان فرحة عند فطره وفرحة عند لقاء ربه » رواه النسائي .

طريق السيطرة على الدوافع

ولابد للإنسان السوى كما يقول المؤلف من السيطرة عن الدوافع وهي تكون اسلاميا عن طويق الاشباع الحلال والذى وضحه النبي ﷺ - في قوله : « يا أيها الناس ان الله تعالى طيب لا يقبل الا طيبا ، وان الله تعالى أمر المؤمنين بما أمر به المرسلين ، فقال :

« يا أيها الذين آمنوا كلوا من طيبات ما رزقناكم » .

سورة البقرة - آية : ١٧٢

ثم ذكر الرجل يطيل الشعر ، أشعث أغبر يمد يديه الى السماء :
يا رب يارب ومطعمه حرام ومشربه حرام وملبسه حرام وغذى بالحرام
فأنى يستجاب له ؟ رواه مسلم والترمذى .

ولكن هذا الاشباع الحلال يحتاج الى التنظيم بعدم الاسراف فى
اشباع يقول النبي ﷺ - : « كلوا واشربوا والبسوا وتصدقوا فى
غير اسراف ولا مضيعة » رواه البخارى .

ويقول : « اطعمم الاثنين كفى الثلاثة ، وطعام الثلاثة كفى
الأربعة » رواه الشيخان .

والسيطرة على الدافع الجنى تكون عن طريق الزواج المبكر
والإلعاب الرياضية والأنشطة يقول النبي ﷺ - : « يا معشر
الشباب من استطاع منكم الباءة فليتزوج فإنه أغض للبصر وأحصن
للفرج » ومن لم يستطع فعليه بالصوم فإنه له وجاء » رواه الشيخان
والترمذى . ويقول فى الاختيار : « اذا خطب اليكم من ترصون خلقه
ودينه فزوجوه الا تفعلوه تكن فثقة فى الأرض وفساد كبير » رواه
الترمذى .

وقد بين النبي - ﷺ - أهمية السيطرة على الدوافع في المجتمع الإسلامي حتى يعيش في أمن وسلام ومودة فقال : « لا يخل لمسلم أن يروع مسلماً » رواه أبو داود .

ونهى عن السفرية والغيبة والنسب وأكل أموال الناس بالباطل أو اراقة الدماء فقال : « المسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده والمهاجر من هجر ما نهى الله عنه » رواه الشيخان .
وقال : « ليس المسلم بطعان ولا لمان ولا فاحش ولا بذىء »
رواه الترمذى .

وقال : « لا يدخل الجنة نمام » رواه مسلم .

في بناء الشخصية

في الكتاب الذى بين أيدينا يتحدث مؤلفه الدكتور محمد عثمان تجاى استاذ علم النفس بجامعة القاهرة والكويت عن الشخصية في الحديث الشريف يقول الانسان يدرك بنظرته الحلال والحرام والخير والشر ، فعن وابصة بن معبد قال : « أتيت رسول الله - ﷺ - فقال : جئت تسأل عن البر ؟ قلت نعم قال : استغفرت قلبك ، البر ما اطمأنت اليه النفس واطمأن اليه القلب والاثم ما حاك في النفس وتردد في الصدر وإن افتاك الناس وأفتوك » رواه أحمد والدارمى .

ولكن من البدن والروح حاجات تتطلب الاشباع . ولا بد من الموازنة بين الجانبين والاسلام يقر ترك بعض التكاليف اذا كان في أدائها ضرر بالبدن ويعتبر العمل عبادة .

ويلاحظ أن هناك فروقا فردية تظهر في قول النبي - ﷺ - : « الناس معادن كعادن البضة والذهب خيارهم في الجاهلية خيارهم في الاسلام اذا فقهوا » رواه الشيخان .

وعن أبي هريرة أن النبي ﷺ قال: «ما نهيتكم عنه فاجتنبوه»
وما أمرتكم به فافعلوا منه ما استطعتم» رواه الشيخان .

ثم يتحدث المؤلف عن الفروق بين الناس في الذكاء فيقول :
والناس يختلفون في الذكاء فمنهم متوسط الذكاء ومنهم النابغون
والعابرة ، ومنهم الضعاف ، وهكذا فعن أبي موسى الأشعري أن
الرسول ﷺ قال : « مثل ما بعثنى الله به من الهدى والعلم كمثل
الذئب الكثير أصاب أرضا فكان منها طائفة طيبة قبلت الماء فأنبتت
الكلا والعشب الكثير ، وكان منها أجادب أمسكت الماء فنفع الله بها
الناس فاشربوا وسقوا وزرعوا ، وأصاب طائفة منها أخرى إنما هي
دعيان لا تمسك ماء ولا تنبت كلاً ، فذلك مثل من فقه في دين الله فنفعه
ما بعثنى به من العلم . ومثل من لم يرفع بذلك رأسا ولم يقبل هدى
الله الذي أرسلت به » رواه الشيخان .

وروى عن النبي ﷺ أنه قال : « نحن معاشر الأنبياء أمرنا أن
ننزل الناس منازلهم ، ونكلمهم على قدر عقولهم » رواه أبو ذر .

والاستشارة الانفعالية فيها فروق كثيرة بين الناس ، ويوضح هذا
الحديث الذي رواه أبو سعيد الخدري عن رسول الله ﷺ - حيث
قال : « ألا وإن منهم : أى بنى آدم - البطيء الفهم والغضب سريع
الفى ومنهم سريع الغضب سريع الفى فذلك بطك » ألا وإن منهم
سريع الغضب بطيء الفى ألا وخيرهم بطيء الغضب سريع الفى .
وشرهم سريع الغضب بطيء الفى » رواه الترمذى .

ويلاحظ أن عاملى الوراثة والبيئة يتفاعلان معاً في إيجاد الفروق
حتى السمات الانسانية .

الورثة والبيئة والصدقة

أثر الورثة : والكتاب يتحدث عن أثر الورثة التي بينها الحديث الشريف الذي رواه أبو هريرة قال : (جاء رجل من بني فزارة إلى النبي - ﷺ - فقال : ان امرأتى ولدت لي غلاما أسود ! فقال له : هل لك من ابل ؟ قال : نعم . قال : فما لونها ؟ قال : حمر قال : هل من أورك ؟ قال : ان فيها أورقا . قال : فأبني ذلك ؟ قال : عسى أن يكون قد نزع عرق قال : وهذا عسى أن يكون نزع عرقه) رواه الشيخان .

ولذلك يقول النبي - ﷺ - : « تصمروا لطفكم فان العرقا هم الناس » رواه منجه .

والبيئة التي يعيش فيها الانسان لها آثار مختلفة في حياته وفي تفكيره وفي سلوكه ، وبين هذا الحديث الشريف الذي رواه الشيخان : « ما من مولود الا ويولد على الفطرة فابواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه » .

ويقول في الحديث الذي رواه الترمذي وابن ماجه وأبو داود : « تنكح المرأة لأربع لمالها ولجمالها ولحسبها ولديتها ، فأظفر بذات الدين تربت يداك » .

والأصدقاء الذين يعيش الانسان بينهم ويخالطهم معهم يؤثرون فيهم ، وبين هذا قول النبي - ﷺ - : « انما مثل الجليس الصالح والجليس السوء كحامل المسك ونافخ الكبري فحامل المسك اما أن يجذبك أو اما أن تبتاع منه ، واما أن تشم فيه رائحة طيبة ، ونافخ الكبري اما أن يحرق ثيابك ، واما أن تجد فيه ريحا خبيثة » رواه الشيخان .

ويقول النبي - ﷺ - « المرء على دين خليله فلينظر أحدكم من يخالل » رواه أبو داود والترمذي .

وروى مسلم وأحمد عن حذيفة أن النبي - ﷺ - قال : « تعرض للفتن على القلوب عودا عودا فأى قلب أشربها نكت فيه نكتة سوداء وأى قلب أنكرها نكت فيه نكتة بيضاء حتى تصير على قلبين : قلب مثل النصف فلا يضره شيء ما دامت السموات والأرض ، والآخر أسود كالكوز مجفيا لا يعرف معروفا ولا ينكر منكرا إلا ما أشرب من حواء » .

أنماط الشخصية

والقلوب تختلف من انسان الى انسان آخر مما يدل على اختلاف أنماط الشخصيات المختلفة . وقد بين ذلك الرسول - ﷺ - في الحديث الذي رواه أحمد حيث قال : « القلوب أربعة قلب أجرد مثل السراج يزهر ، وقلب أغلف مربوط على غلالة وقلب منكوس وقلب مفصح ، فأما القلب المجرد فقلب المؤمن سراج في نوره ، وأما القلب الأغلف ، فقلب الكافر ، وأما القلب المنكوس فقلب المنافق عرف ثم انكر وأما القلب المفصح فقلب فيه إيمان وفيه نفاق فمثل الإيمان فيه كمثل البقلة يمددها الماء الطيب ، ومثل النفاق فيه كمثال القرحة يمددها الفحيح والدّم ، فأى المرتين غلبت على الأخرى غلبت عليه »

مقياس التفاضل

والمؤمن صنفان كما يؤكد صاحب الكتاب : فعؤمن تقى ومؤمن فاجر وفى ذلك يقول النبي - ﷺ - فى الحديث الذى رواه أبو داود والترمذي : (ان الله قد أذهب عنكم غيبة الجاهلية وفخرها بالآباء فعؤمن تقى ومؤمن فاجر ، فأنتم بنو آدم وأحم من تراب) .

وهناك تقسيم آخر فى الحديث الذى رواه الترمذي عن أبي سعيد

«الخدرى : « إلا ان بنى آدم خلقوا على طبقات شتى » فمنهم من يولد مؤمناً ويحياً مؤمناً ويموت مؤمناً ومنهم من يولد كافراً ويحياً كافراً ويموت كافراً ، ومنهم من يولد كافراً ويحياً كافراً ويموت مؤمناً » .

ولكل أمة من الأمم عناصر لتقويم شخصية الفرد فيها ، والحضارة الإسلامية تجعل الأيمان بالله تعالى والالتزام بمنهجه هو الأساس في تقويم شخصية المسلم وفى ذلك يقول الله تعالى :

« ان أكرمكم عند الله أتقاكم » .

سورة الحجرات - آية : ١٣

وفى الحديث الشريف الذى رواه أحمد : « يأبى الناس أن يركبوا واحد وان أباكم واحد لا فضل لعربى على أعجمى ولا لأعجمى على عربى إلا بالتقوى » .

وعن عقبة بن عامر أن النبى - ﷺ - قال : « ليس لأحد على أحد فضل الا بدين أو تقوى » رواه أحمد .

وقد سئل النبى - ﷺ - : من أكرم الناس ؟ قال « اتقاهم » . رواهم مسلم وابن ماجه وقال : « ان الله لا ينظر الى صوركم وأموالكم ولكن ينظر الى قلوبكم وأعمالكم » رواه مسلم وابن ماجه .

فى الصحة النفسية

والصحة النفسية تظهر فى التوافق النفسى والتوافق الاجتماعى والتكامل بين الوظائف النفسية المختلفة مع القدرة على مواجهة الأزمات المختلفة التى تطرأ عادة على الإنسان مع الإحساس الإيجابى بالسعادة والكفالية .

هكذا ما أكد عليه مؤلف الكتاب الدكتور محمد عثمان نجاتي •

ثم قال : ومن مؤشرات الصحة النفسية : أن يشعر الفرد بالأمن النفسي ، وأن يتقبل ذاته ، ويشعر بقيمته فردا في مجتمع ، وأن يدرئ قدراته ، وأن يتقبل نفسه ، ويتقبل الآخرين ، ويتقبل الفسوق فيما بينهم وفيما بينهم وبين نفسه ، وأن يكون ناجحا في ايجاد علاقات فعالة مع غيره وأن يكون متكامل الشخصية •

ومن مؤشرات الصحة النفسية أيضا : في الجانب الروحي : أداء الشعائر وقبول قضاء الله تعالى وإشباع الحاجات المختلفة بالطريق الحلال وذكر الله تعالى في القول والاتجاه والعمل •

وفي الجانب النفسي : الصدق مع النفس وسلامة الصدر من الحقد والحسد وقبول الذات والابتعاد عن الكبرياء والغرور والاسراف والتبذير والتشاؤم وسعة الصدر وضبط النفس •

وفي الجانب الاجتماعي : حب الوالدين وحب شريكة الحياة وحب الحقد والحسد وقبول الذات والابتعاد عن الكبرياء والغرور والاسراف والتبذير والتشاؤم وسعة الصدر وضبط النفس •

وفي الجانب الاجتماعي : حب الوالدين وحب شريكة الحياة وحب الأولاد ومساعدة المحتاجين والأمانة والجرأة في قول الحق •

وفي الجانب الاجتماعي : حب الوالدين وحب شريكة الحياة وحب من الأخلاق ، ولابد من التوازن الذي يحقق النفس مطمئنة •

والإسلام يعني بتقوية الجانب الروحي في الإنسان والسيطرة على الجانب المادي ، كما يعني بتعليم الإنسان مجموعة من الفضائل والمعادن الضرورية لنضجه الانفعالي والاجتماعي ونمو شخصيته وإعداده لتحمل المسئولية في الحياة وغمارة الأرض طبقا لمنهج الخالق سبحانه وتعالى •

والأسلوب السليم لتقوية الجانب الروحي فى التربية الإسلامية
يكون عن طريق تقوية الإيمان بالله وحده لا شريك له لأن الذين آمنوا
تطمئن قلوبهم إذا لم يلبسوا إيمانهم بظلم ، والنبي - ﷺ - يقول :
« وإذا سألت فاسأل الله وإذا استعنت فاستعن بالله » رواه الترمذى •

والتقوى : معناها : أن يتوجه الإنسان فى اتجاهاته وفى أعماله
الى الحق والعدل والأمانة والصديق وأن يعامل الناس بالحسنى وتكون
بالعبادة الدائمة بالمفهوم الإسلامى وفى الحديث رواه البخارى : « من
عادى لى وليا فقد أذنته بحرب وما تقرب الى عبدى بشئ أحب الى من
افترضته عليه ولا يزال عبدى يتقرب الى بالنوافل حتى أحبه فاذا
أحببته كنت سمعه الذى يسمع به وبصره الذى يبصر به ويده التى
يبيتش بها ورجله التى يمشى بها وان سألنى أعطيتة وان استعاضنى
أعذته وما ترددت عن شيء أنا فاعله ترددى عن قبض عبدى المؤمن
يكره الموت وأكره مساءته » •

وبهذه التربية النبوية كما يقول الدكتور محمد عثمان نجاتى مؤلف
كتاب (الحديث النبوى وعلم النفس) : استطاع النبي - ﷺ - أن
يكون شخصية المسلم المتكاملة التى تعيش فى سعادة والتى تؤدى رسالة
الله تعالى فى هذه المجتمعات •

وإذا سعد الفرد وسعدت المجتمعات فقد اكتمل ما يريد الله الإنسان،
وهذا ما تسعى اليه الفلسفات المختلفة لولا أنها أخطأت الطريق وفى
ذلك يقول دهرانت فى كتابه قصة الحضارة : (الخاصية المروعة فى
حضارتنا هى أن تقدمها المادى أكبر من تقدمها الروحي بكثير - اننا
نعالى فى تقدير إنجازاتنا المادية ، ولا نقدر أهمية العنصر الروحي
فى الحياة حق قدره) - •

وصدق الله العظيم القتال :
« وأن هذا صراطي مستقيما فاتبعوه ولا تتبعوا السبل فتفرق
بكم عن سبيله ، ذلكم وصاكم به لعلكم تتقون » •

تأثير برنامج مفزع لتمرينات الاسترخاء وأحد العقاقير المضادة للالتهابات على تخفيف حدة عرقان العضلات

Muscle Soreness

ومستوى الأداء على جهاز الحركات الأرضية

* م. د. أميرة جمال الدين أحمد

* م. د. رباب فاروق حافظ أمين

المقدمة ومشكلة البحث :

شهد العصر الحالي صحة بالغة للاهتمام بارتفاع مستوى أداء اللاعبين والممارس للرياضة حيث تعطى لمن يمارسها الحيوية والنشاط ، ونتيجة للممارسة الرياضية بشكل عثيف والمقاء العبة على العضلات العاملة ، دون أخذ قسط وافر من الراحة فيتعرض الممارس للنشاط الرياضي للاصابة بالتعب والاجهاد والذي يظهر بصورة واضحة لدى الأفراد غير المدربين . ويمكن قياس التعب من مظاهره الخارجية حيث يسبب هبوطاً وقتياً في القدرة على الاستمرار في أداء العمل عن طريق قلة كمية العمل المؤدي (١٥) ، (١ : ١١٤) .

فقد أصبح العلم ذو السمة الخشائية التي تتميز العصر الحالي ، حيث اهتم العلم بتقديم كل ما هو جديد وحديث ، ومفيد للإنسان لتغلب على المشاكل والصعوبات التي قد تواجه الإنسان ليندب أقصى ما في طاقته ، وقدراته للوصول إلى المستوى الأمثل في أداء مهامه اليومية .

(*) مدرس دكتور بكلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة

(*) مدرس دكتور بكلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة

فقد ذكر ساليومونس Simonsons (١٩٨١) ، بكاسترو ، وبونين Bekastro, Bonen (١٩٧٥) أن التعب يأتي نتيجة الحمل الزائد على العضلات ، وأداء حركات سريعة متكررة ، حيث تعمل عضلات كبيرة مشتركة في العمل وسرعة أداء الحركة مما لا يتيح لهذه المجموعات العضلية أن تستريح بدرجة كافية أثناء فترة الاسترخاء القصيرة جداً (١٥ : ٨ : ٩٣٣ - ٩٣٦) .

ونتيجة للحمل الزائد على العضلات (خاصة لدى الأفراد غير المدربين) يظهر حرقان العضلة المتأخر

Delayed Muscle Soreness (DMS)

بعد حوالي ٢٤ : ٤٨ ساعة من تمرين غير معتاد ، ويختلف التعب العضلي عن حرقان العضلات في كون الأول (التعب العضلي) يحدث نتيجة لتجمع حامض اللاكتيك والبيروفيك (١ : ١١٣) ، أما حرقان العضلات المتأخرة فيحدث نتيجة لتمزق الأنسجة أو نتيجة لمهالك الأنسجة الرابطة (٦ : ٨٠ - ٩٣) الذي يحدث نتيجة للتمرين العنيف الذي يسبب شكلاً من أشكال التمزق المصاحب بعدم وصول الدم للعضلة أو للأنسجة الرابطة فيحدث أحياناً في بعض الحالات التهاب موضعي وتورم بعد ٢٤ : ٤٨ ساعة ، كذلك يحدث التهابات في النهايات العصبية مما يسبب الحرقان داخل العضلة ، ويسبب التمرين غير المعتاد أو الشاق تراكم خلايا الدم الآكلة في الأنسجة الرابطة وألياف العضلة . ومن أسباب حدوث حرقان العضلات تجمع مواد المستامين ، والبراديكنين ، والبروستاجلاندين مما يؤدي إلى التهاب الأنسجة نتيجة لنقص وصول الدم إليها وحدث حرقان العضلات (١١ : ٥٢ - ١٠٥) .

والأسبرين من العقاقير المضادة للالتهاب فيمنع تكون البروستاجلاندين حيث يعمل على تخفيف حدة حرقان العضلة وذلك عن طريق تهدئة الممرات العصبية لنهايات الليفة العضلية ، ووصول

الأكسجين الكافى للعضلة ليساعدها على أن تقوم بإداء العمل بصورة أكثر كفاءة وقدره ، فتنحسن وظيفة العضلة ويتحسن تبعاً لذلك مستوى الأداء (٦ : ٨٠ - ٩٣) .

ويعتبر تمارينات الاسترخاء بما تمتاز به من شدة ، وارتفاع ، ومرونة ، وإطالة أحد العوامل الهامة التى تساعد على تهدئة العضلات والاقتصاد فى كمية الجهد الذى يبذل لتأخير ظهور التعب والتحكم فى ضبط التوتر الأمثل للارتفاع بمستوى الأداء الحركى (٥ : ١٦٠) ، فقد أشار كل من أحمد السويفى (١) (١٩٨٢) ، وبركسان عثمان ، ومها فكرى (٢) (١٩٩٠) ، فائق البط (٣) (١٩٩٣) إلى مدى أهمية ممارسة تمارينات الاسترخاء ، بطريقة منتظمة مملاً يؤدي إلى اقتصاد فى الجهد المبذول ، حيث تتدرب العضلات على العمل والراحة ، والشد ، والارتخاء ، وبالتالي تخفيف الألم الناتج عن اشتراك عضلات فى العمل العضلى لاتخدم هذا العمل ، ومن ثم تؤدي إلى انخفاض مستوى الأداء

وقد أشار كل من رينجر Rubinger (١٩٦٧) ، بوم جارنر Baum Garner (١٩٧٥) أن قدرة اللاعب على الاسترخاء تؤثر على مستوى الأداء لارتفاع قدرة تحمل اللاعب ، كما أن الاسترخاء يساعد على التوزيع بين العضلات الضرورية للقيام بنشاط ما ، والعضلات الأخرى التى لا تقوم بأى نشاط (١٤ : ١٥٨) (٧ : ٣٠٧) وذكر كريج Craig (٩) (١٩٧٦) ، تيجو Teague (١٦)

(١٩٧٦) ، نيدفر Nideffer (١٣) (١٩٨١) ، دينا (١٤) Dina (١٩٨٥) أن تمارينات الاسترخاء تساعد على أداء النشاط الرياضى بطريقة أفضل حيث يتمكن اللاعب من استعادة الشفاء فى أقصر وقت ممكن ، كما أنها تساعد على تحسين مستوى الأداء وتساعد كذلك على

سرعة التخلص من الاجهاد والتعب ، وتحسين عمل الجهاز الدورى والتنفسى حيث تعمل العضلات الضرورية للحركة واسترخاء المجموعات الغير ضرورية للحركة (٩) (٤ : ١٦٨) . (١٣ : ١٤٧) ، (١٠ : ٦٢ - ٦٩) *

وقد لاحظت الباحثتان من خلال تدريسهما أن هناك قصورا فى مستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية لدى العديد من الطالبات ، حيث تتطلب طبيعة الأداء على جهاز الحركات الأرضية مهارات تتسم بالشدّة العالية فى زمن قصير ، كذلك هناك طالبات تشرك مجموعات عضلية لا تخدم الأداء المهارى ، وبالتالي تؤدي الى سرعة الإحساس بالاجهاد الشديد وظهور حالات كثيرة تشكو فيها الطالبات من عدم القدرة على الاستمرار فى الأداء نظرا للحرقان الشديد فى العضلات مما يؤدي الى ضعف فى مستوى أدائهن للمهارات الأرضية . من هنا حاولت الباحثتان وضع برنامجين لتخفيف شدة الحرقان العضلى الناتج عن عدم قدرة العضلات على تحمل المسبب الواقف عليها باستخدام الأسبرين ، وتمارين الاسترخاء والتعرف على تأثيرهما على مستوى أداء جملة الحركات الأرضية .

هدف البحث :

تهدف هذه الدراسة الى التعرف على :

- ١ - تأثير برنامج مقترح لتمارين الاسترخاء والأسبرين على التخلص من حرقان العضلة ومستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية لطالبات الفرقة الثانية بكلية التربية الرياضية لابانات بالجامعة .
- هذه هي البحوث :

فى ضوء هدف البحث تفترض الباحثتان ما يلى :

- ١ - يؤثر البرنامج المقترح لتمارين الاسترخاء والأسبرين

تأثيرا ايجاليا على حرقان العضلة ومستوى الاداء المهارى لجهاز
الحركات الأرضية لطالبات الفرقة الثانية بكلية التربية الرياضية للبنات
بالجزيرة *

الدراسات المرتبطة :

أولا - دراسات اهتمت بتأثير تمرينات الاسترخاء على بعض المتغيرات
ومستوى الاداء :

قام نيدفر ، Nidefer (١٩٨١) (١٣) بدراسة تهدف الى
التعرف على مستوى التحسين فى الاداء الرياضى باستخدام برنامج
استرخائى وقد استخدم الباحث منهج دراسة الحالة على لاعب واحد
من لاعبي ألعاب القوى تحت تأثير المنافسة الرياضية ، مع تطبيق
برامج تدريب مسجلة على شرائط استماع لتهيئة اللاعب وتنمية قدراته
على التركيز والاسترجاع للاداء الحركى ، وقد استمر البرنامج
الاسترخائى البدنى لمدة (٦) أسابيع بواقع مرتين يوميا ، وأظهرت
نتائج الدراسة تقدما ملحوظا فى مستوى اللاعب ، وقد أوضحت
الدراسة أيضا أهمية طرق خفض التوتر بواسطة برامج الاسترخاء
أيضا وخاصة فى مراحل الاعداد البدنى والنفسى للأنشطة الرياضية ،
وخاتمة الأنشطة التى تتطلب مجهودا عضليا كبيرا كمسابقات الميدان
والخصار *

قام أحمد السويفى (١٩٨٢) (٢) بدراسة تهدف الى التعرف
على تأثير برنامج مقترح لتمرينات الاسترخاء على بعض المتغيرات
النفسية - جسمية ومستوى الاداء للسباحين ، وبلغت عينة البحث
(٢٤) سباح ناشئ (٩ - ١٣ سنة) يمثلون النادى الأهلى ، وقسمت
العينة الى مجموعتين (تجريبية ، ضابطة) ، وقسم البرنامج على
(٦٠) جلسة بواقع (٥) جلسات أسبوعيا ، ولمدة (١٢) أسبوعا
واستغرق زمن الجلسة (١٠ : ٢٠) دقيقة ، وأظهرت النتائج وجود

تتوافق دالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الأداء في السباحة لصالح المجموعة التجريبية .

قامت فائق البطل (١٩٩٣) (٤) بدراسة تختص في التعرف على تأثير برنامج تمرينات الاسترخاء على بعض المتغيرات الفسيولوجية والقلق كحالة للسيدات ، وبلغت عينة البحث (٥١) سيدة تتراوح أعمارهن ما بين (٣٥ : ٤٠) سنة هن سيدات نادى الزهور بمدينة نصر ، وقسمت العينة عشوائيا الى مجموعتين (تجريبية ، ضابطة) واستغرق البرنامج (٢٤) وحدة تدريبية ، بواقع (٣) وحدات تدريبية ، ولدة (٨) أسابيع ، واستغرق زمن الوحدة (٢٠ ق) ، وأظهرت النتائج أن ممارسة تمارين الاسترخاء بصورة منتظمة يؤثر إيجابيا على تحسن بعض المتغيرات الفسيولوجية وخفض مستوى القلق .

كمقالة .

ثانيا - دراسة أتمت بتأثير الأسبرين على حرقان العضلة :

قام كل من كينون ت . فرانسيس ، وتيرى هوبلر (١٩٨٧) (١٢) : Kennon T, Francis, Terry Hoobler MA بدراسة تهدف الى التعرف على تأثير الأسبرين على حرقان العضلة المتأخرة ومرونة مفصل الكوع ، وبلغت عينة البحث ٢٠ فتاة تتراوح أعمارهن ما بين ١٩ : ٢٥ سنة ، وقسمت العينة عشوائيا الى مجموعتين أحدهما تجريبية ، والأخرى ضابطة ، وأخذت القياسات على مدار ٣ أيام بحيث تأخذ الفتاة ١٠ مجم أسبرين ٤ مرات يوميا بداية من الصباح ، وقبل بدء التمرين بـ ٤ ساعات والباقي خلال ٤٨ ساعة بعد التمرين ، وأظهرت النتائج تحسن المجموعة التجريبية والتي استخدمت الأسبرين عن المجموعة الضابطة في مرونة مفصل الكوع وحرقان العضلة ولكن تحسن غير دال احصائيا .

١- إجراءات البحث :

١-١- منهج البحث :

استخدمت الباحثان المنهج التجريبي باستخدام ثلاث مجموعات (مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة) وذلك لمناسبتها لطبيعة هذا البحث .

١-٢- عينة البحث :

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية العشوائية لطلبات الفرقة الثانية بكلية التربية الرياضية للبنات بالجزيرة للعام الجامعي (١٩٩٤) ، والبالغ عددهن ٢٥٠ طالبة ، وقد اختارت الباحثتان منهن ٣٥ طالبة ، ومن اللائتي ظهرت فيهن حالات حرقان للمضلات ، وتم استبعاد (٥) طالبات تخوفن من أخذ الأسبرين ، وبذلك بلغت عينة البحث (٣٠) طالبة ، وتم تقسيمهن عشوائيا إلى ثلاث مجموعات عشوائية كل منهما (١٠) طالبات وقد تم توزيعهن على النحو التالي :

المجموعة الأولى : استخدمت الأسبرين وتمارين حرة لمدة (٣٠ ق) واشتملت على ١٠ طالبات .

المجموعة الثانية : استخدمت الأسبرين مع ممارستها لبرنامج تمرينات الاسترخاء المقترح واشتملت على ١٠ طالبات .

المجموعة الثالثة : المجموعة الضابطة تمارس تمرينات حرة لمدة (٣٠ ق) واشتملت على ١٠ طالبات .

وقد تم تحليل مجموعات البحث الثلاثة في السنين بالطول ، الوزن ، اختبار كراسون للتعيب ومستوى الأداء الحركي لجهاز حركات الأرضية جدول (١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ، ومعامل الالتواء لمجموعات البحث
مستوى الأداء المهاري لجهاز الحركات الأرضية
في السن ، الطول ، الوزن ، اختبار كارلسون

ن = ٣٠ جدول (١)

المجموعة التجريبية الأولى (١٠٠)	المجموعة التجريبية الثانية (١٠٠)			المجموعة التجريبية الأولى (١٠٠)			المقايير
مجموعه التجريبي	الوسط	معامل الالتواء	مجموعه التجريبي	الوسط	معامل الالتواء	مجموعه التجريبي	
١٧,٨	١٨	١٧,٨	١٨	١٧,٨	١٨	١٧,٨	السن / بالسن
١٦٦,٣	١٦٦	١٦٦,٣	١٦٦	١٦٦,٣	١٦٦	١٦٦,٣	الطول / سم
٥٧,٦	٥٨	٥٧,٦	٥٨	٥٧,٦	٥٨	٥٧,٦	الوزن / كجم
٥٦	٥٦	٥٦	٥٦	٥٦	٥٦	٥٦	اختبار كارلسون
٥٦	٥٦	٥٦	٥٦	٥٦	٥٦	٥٦	الكتف /
٥٦	٥٦	٥٦	٥٦	٥٦	٥٦	٥٦	مستوى الأداء
٥٦	٥٦	٥٦	٥٦	٥٦	٥٦	٥٦	(جولة الأرض)
٥٦	٥٦	٥٦	٥٦	٥٦	٥٦	٥٦	درجة

يتضح من جدول رقم (١) أن معامل الالتواء لمجموعات البحث الثلاث
في السن ، الطول ، الوزن ، اختبار كارلسون ، والمستوى المهاري لجهاز
الحركات الأرضية قد انحصر بين (+ ٣ ، - ٣) مما يدل على تجانس
المجموعات الثلاثة في هذه القياسات .

تحليل التباين بين مجموعات البحث الثلاث ، السن ، الطول ، الوزن
اختبار كارلسون ومستوى الأداء المهاري لجهاز الحركات الأرضية

ن = ٣٠ جدول (٢)

القياس	مجموع التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مؤسسة المربعات	قيمة F
السن	٢	١١,٦	٢٧	١	١,١٥
الطول	٢	١٦٧	٢٧	١	٢,٠٥
الوزن	٢	٢٤,١	٢٧	١	٠,٧٩
اختبار كارلسون	٢	٢٥٢	٢٧	١	٠,٤٣
مستوى الأداء المهاري	٢	١٨,١٥	٢٧	١	٠,٨٨
(جهاز الأرض)					

قيمة « ف » الجدولية عند مستوى ٠.٠٥ = ٣.٣٢ *
يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة احصائية بين مجموعات البحث الثلاث في قياسات السن ، الطول ، الوزن ، اختبار كارلسون ، مستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية ، حيث كانت « ف » المحسوبة أقل من « ف » الجدولية ، مما يشير الى تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في هذه القياسات .

وسائل جمع البيانات : (أ) الأدوات وتشمل :

١ - الرستاميتير لقياس الطول ٢ - ميزان طبى لقياس الوزن

٣ - الكسوبرين للأطفال بجرجات منتظمة .

(ب) الاختبارات : ١ - اختبار كارلسون للتعب .

يقيس التعب العضلى وكفاءة الجهاز الدورى التنفسي مرفق (١)

صدق الاختبار :

قامت الباحثتان بعرض الاختبار على عدد (٥) من الخبراء (تابع مرفق ١) وقد استخدم هذا الاختبار فى العديد من الدراسات السابقة وفى البحث الحالى قامت الباحثتان بإيجاد المعاملات العلمية

للاختبار على النحو التالى : أولا - الصدق :

قامت الباحثتان بحساب الصدق الذاتى للاختبار وذلك عن طريق إيجاد \sqrt{r} لمعامل الثبات حيث بلغ (٠.٩٥٣٨) .

ثانيا - ثبات الاختبار :

قامت الباحثتان بحساب المعاملات العلمية لثبات الاختبار عن طريق اعادة الاختبار على عينة قوامها (٥) طالبات بفواصل زمنية قدره (٥) أيام بين التطبيق الأول والثانى حيث بلغ معامل الثبات (٠.٩٤٩٨)

(ج) برنامج مقترح لتدريبات الاسترخاء مرفق (٢) .

قامت الباحثتان بتصميم البرنامج بعد الاطلاع على المراجع

العلمية (٢، ٤، ٤، ٤) واستطلاع رأي (الخبراء في مجال التمرينات من لحيين خبره لا تقل عن ١٠ سنوات في مجال تدريس التمرينات بكلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة تابع مرفق [١]) في البرنامج المقترح . وقد تم أخذ رأي الطبيب المختص في كيفية تحديد جرعات الأسبرين التي يتناولها الطالبات بحيث لا تعطي أي آثار جانبية، وقد نصح الطبيب بأخذ الكسورين للأطفال وتنظيم الجرعة بحيث يكون (٢) قرص أسبرين في اليوم أثناء الأسبوع الأول ، (١) قرص أسبرين في اليوم أثناء الأسبوع الثاني ، (٣) قرص أسبرين خلال الأسبوع الثالث ، (٢) قرص أسبرين خلال الأسبوع الرابع ، وقد قامت الباحثتان بتدريب عينة البحث على البرنامج المقترح .

(د) تقييم مستوى الأداء على جهاز الحركات الأرضية :

قامت الباحثتان بتدريس المهارات قيد البحث لعينة البحث المختارة على جهاز الحركات الأرضية بعد انتهاء اليوم الدراسي ، ثم تم قياس مستوى الأداء عن طريق لجنة تحكيم مكونة من (٤) محكمات حاصلات على شهادات تحكيم من الدرجة الأولى ومن أعضاء هيئة التدريس وقسم التمرينات والجمباز والتوجيه الحركي بكلية التربية الرياضية للبنات بالجزيرة ، وقد تم حذف أعلى درجة وأقل درجة وأخذ متوسط الدرجتين الباقيتين بجمعهم والقسمة على (٢) ، وقسمت الدرجة على النحو التالي :

٢	الوقوف على اليدين حذرة أمامية
٢	الوقوف على اليدين للنزول على الصدر
٣	الدرجة الخلفية على الكتف
٢	المسلة من ظهري
١	تسلق الأداء
١	الربط
١٤	الدرجة النهائية

وتكون الخصومات على النحو التالي :

- الوقوع عند أداء المهارة مرة درجة
 - عدم الوقوف على اليدين بطريقة غير صحيحة مرة درجة
 - اعادة المهارة مرة أخرى لعدم أدائها بطريقة صحيحة مرة درجة
 - عدم الاتزان والثبات بعد أداء المهارة أو الربط مرة درجة
- وقد تم حساب درجة مستوى الأداء بشطب أعلى درجة وأقل درجة ، وأخذ متوسط الدرجتين بجمعهم والقسمة على (٢) .

أهداف البرنامج :

يهدف هذا البرنامج المقترح الى تخفيف حدة حرقان العضلات الذي يسببه الجهد الزائد على العضلات عن طريق ممارسة تمارين الاسترخاء والاطالة والمرونة واستخدام الأسبرين كعديء للآلام الذي يسببه حرقان العضلات ومعرفة تأثير ذلك على مستوى الأداء المهاري على جهاز الحركات الأرضية .

أخص وضع البرنامج :

قامت الباحنتان بوضع برنامج لتمارين الاسترخاء في ضوء الأسس العلمية التالية :

- ١ - مراعاة استشارة الطبيب المختص لتحديد الجرعات المناسبة من الأسبرين التي سوف يتناولها الطالبات .
- ٢ - أن يشمل البرنامج المقترح على تمارين الاسترخاء والمرونة والاطالة .
- ٣ - المتابعة الدائمة للحالة الصحية للطالبات .
- ٤ - أن يكون البرنامج متنوعا ومتدرجا في الشدة .
- ٥ - أن يحقق التمرين الذي وضع من أجله .
- ٦ - أن يشمل جميع أجزاء الجسم .

محتويات البرنامج :

- اشتمل البرنامج على :
 - تمارين مرونة العضلات .

١ - تمرينات اطالة للاربطة والعضلات *

جـرغات منتظمة من الأسيرين تحت اشراف أخصائى أمراض باطنية *

المدة الزمنية :

اشتمل البرنامج لتمرينات الاسترخاء على ٨ وحدات تدريبية
ولمدة ٤ أسابيع بواقع (٥) وحدات تدريبية أسبوعياً واستغرق زمن
الوحدة (٣٠ ق) وبعد انتهاء اليوم الدراسى بحيث تتناول الطالبات
وجبة الغذاء ثم تأخذ الأسيرين (المجموعة التجريبية الأولى والثانية)
وتمارس المجموعة التجريبية الأولى وانضابطة تمرينات حرة بينما
تمارس المجموعة التجريبية الثانية تمرينات الاسترخاء *

الدراسة الاستطلاعية :

أجرت الباحثتان دراسة استطلاعية يوم السبت الموافق
١٧/٩/١٩٩٤ على عينة قوامها (٧) طالبات من غير عينة البحث
للتعرف على مدى ملائمة التمرينات المستخدمة فى البرنامج للوصون
الى أعلى مستوى ممكن من الدقة فى الاجراءات التجريبية وايضا
أنسب الحلول للمشاكل التى قد تعترض تنفيذ التجربة ، أسفرت
نتائج التجربة الاستطلاعية عن مدى استيعاب الطالبات للتمرينات
المستخدمة *

١ - القياس القبلى : تنفيذ البرنامج *

تم اجراء القياسات القبلى لمتغيرات البحث المختارة على مجموعات
البحث الثلاث فى الفترة من الأحد الموافق ١٨/٩/١٩٩٤ الى الأربعاء

الموافق ٢١/٩/١٩٩٤ * تطبيق البرنامج :

تم تطبيق تجزبة البحث فى الفترة من السبت الموافق
٢٤/٩/١٩٩٤ الى السبت الموافق ٢٢/١٠/١٩٩٤ ، خارج درس
الجمباز وبعد انتهاء اليوم الدراسى من الساعة الرابعة والنصف
مساءً وحتى الساعة الخامسة مساءً *

٢ - القياس البعدي :

تم إجراء القياسات البعدية لمغيرات البحث المختارة على مجموعات البحث الثلاث في الفترة من الأحد الموافق ٢٣/١٠/١٩٩٤ الى الأربعاء الموافق ٢٦/١٠/١٩٩٤ ، وتحت نفس ظروف القياس القبلي .

المعالجة الإحصائية :

استخدمت الباحثتان المعالجات الإحصائية التالية :

- تحليل التباين - اختبارات ت- بفرون - معادله تيوجي .
- وسوف تتخذ الباحثتان مستوى الدلالة ٠٥ من للتأكد من معنوية النتائج الإحصائية للبحث .
- فرض ومناقشة النتائج : أولاً - عرض النتائج :

دلالة الفروق بين متوسطات القياسات القبلية والبعدي لكل مجموعة من مجموعات زلازل الدف بى وسنبر دارلسون ومستوى الأداء الهارى لجهاز الحركات الأرضية

جدول (٣)

ن = ٣٠

الملاحظات	المجموعة التجريبية الأولى (١٠٠)					المجموعة التجريبية الثانية (١٠٠)					المجموعة التجريبية الثالثة (١٠٠)				
	م	م	م	م	م	م	م	م	م	م	م	م	م	م	م
تقدير كارسون	١٦	٨١	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦
مستوى الأداء	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦
الحوادث	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦
الزلازل	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦

قيمة « ت » الجدولية: عند مستوى معنوية ٠٥ = ٢٠٤٢

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في اختبار كارسون ومستوى الأداء الهارى لجهاز الحركات الأرضية لمجموعة البحث الثالث .

٢٦ =

تحليل التباين بين مجموعات البحث الثلاث في اختبار كارلسون
ومستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية فى القياس البعدى

جدول (٤)

ن = ٣٠

القياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F
اختبار كارلسون	بين المجموعات	٣٦٠,٣٦٧	٢	١٨٠,١٨٣	١٢٧٨,١٨٩
داخل المجموعات	داخل المجموعات	٥١,٦	٢٧	١,٩١	
مستوى الأداء	بين المجموعات	٣٦	٢	١٨	١٢٧,١٢١
المهارى	داخل المجموعات	٧,١٧٥	٢٧	٠,٢٦٧	

قيمة « ف » الجدولية عند مستوى ٠,٥ = ٣,٣٢

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائية بين
مجموعات البحث الثلاث فى القياس البعدى فى اختبار كارلسون
ومستوى الأداء المهارى .

دالة الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة
فى القياسات البعدية لاختبار كارلسون ومستوى الأداء المهارى
لجهاز الحركات الأرضية

ن = ٢٠

جدول (٥)

القياس	المجموعة الأولى	المجموعة الثانية	القيمة توكي	الدالة	ملاحظات
اختبار كارلسون	٥١	٥١	٣١,٦٠٩	دال	المجموعة التجريبية الثانية
مستوى الأداء المهارى	١٦,٩٥	١٦,٩٥	١٠,١٧٥	دال	المجموعة التجريبية الثانية

قيمة توكي الجدولية (١٩٩) عند مستوى ٠,٥

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائية بين متوسطى
القياسين البعديين للمجموعة التجريبية الأولى والضابطة فى الاختبار
تفيد البحث لصالح المجموعة التجريبية الأولى :

دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الثانية (الاسبرين) وتمارين الاسترخاء،
والمجموعة الضابطة في القياسات البعدية لاختبار كارلسون
ومستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية
ن = ٢٠ جدول (٦)

المختبرات	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة الضابطة	قيمة تيوكي	العلامات	نوع و
اختبار كارلسون للتميز	٨١	٥٦,٨	٧١,٦٦٦	دال	التجريبية الأولى
مستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية	٦,٩٥	٥,٦٥	١١,٠١٧	دال	التجريبية الأولى

قيمة تيوكي الجدولية (٢٩,٤) عند مستوى ٠,٠٥
يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين
متوسطي القياسين البعديين للمجموعتين التجريبتين الثانية والضابطة
في المتغيرات قيد البحث لصالح القياس المتبع
دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى (الاسبرين)
والمجموعة التجريبية الثانية (الاسبرين) وتمارين الاسترخاء
في القياسات البعدية لاختبار كارلسون ومستوى الأداء المهارى
لجهاز الحركات الأرضية
ن = ٢٠ جدول (٧)

المختبرات	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة	قيمة تيوكي	العلامات	نوع و
اختبار كارلسون للتميز	٨٨	٥٦,٨	٧١,٦٦٦	دال	التجريبية الثانية
مستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية	٦,٩٥	٥,٦٥	١١,٠١٧	دال	التجريبية الثانية

قيمة تيوكي (٣٩,٤) عند مستوى ٠,٠٥
يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين

متوسطى القياسين البعدين للمجموعتين التجريبية الأولى والثانية
فى المتغيرات قيد البحث لصالح المجموعة التجريبية الثانية .

ثانياً - مناقشة النتائج :

من خلال جدول (٤) الخاص بتحليل التباين بين القياسات
البعدية لمجموعات البحث الثالثة يتضح لنا وجود فروق دالة احصائيا
فى اختبار كارلسون للتعب ومستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات
الأرضية .

وبالرجوع الى جدول (٥) الخاص بدلالة الفروق بين المجموعة
التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة فى القياسات البعدية لاختبار
كارلسون للتعب ومستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية
يتضح لنا وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعتين لصالح المجموعة
التجريبية الأولى والتي استخدمت التمرينات الحرة والأسبرين وتعزى
الباحثان هذا الى تأثير الأسبرين والتمرينات الحرة .

حيث يعمل الأسبرين على تخفيف الألم الناتج عن حرقان
العضلات بينما تعمل التمرينات الحرة على اعطاء اللياقة البدنية الكافية
العضلات مما يحسن بالتالى مستوى الأداء على جهاز الحركات
الأرضية نتيجة اشتراك مجموعة عضلية فى العمل العضلى تخدم الأداء .

وبالرجوع الى جدول (٦) الخاص بدلالة الفروق بين المجموعة
التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة يتضح لنا وجود فروق دالة
احصائيا بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية الثانية والتي طبق
عليها البرنامج المقترح باستخدام تمرينات الاسبرخاء والأسبرين .

وتعزى الباحثان هذا الى أن برنامج الاسترخاء وما يشمل عليه
من تمرينات تنقسم بالشد والارتخاء والطاقية والمرونة وتأثير الأسبرين
فى تخفيف الألم الناتج عن حرقان العضلات قد أدى الى تحسن
المجموعة التجريبية الثانية عن المجموعة الضابطة .

كذلك بالرجوع الى جدول (٧) الفاضل بدلالة الفرق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية يتضح لنا وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية الثانية والتي مارست البرنامج التجريبي المقترح وما يحتوى عليه من تدريبات تساعد على ازالة التوتر من العضلات العاملة والقدرة على استخدام مجموعات عضلية تخدم الأداء المهارى على جهاز الحركات الأرضية وتأثير الأسبرين على تخفيف حدة حرقان العضلات والعمل على تقليل تكوين هرمون البروستاجلاندين فى الجسم وتهدئة النهايات العصبية للألياف العضلية ، وكذلك تأثير تمرينات الاسترخاء فى تحسين مستوى الأداء على جهاز الحركات الأرضية بانشتراك المجموعات العضلية التى تخدم الأداء .

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصل اليه كل من كينون بفرنسيس وتيرى هولر T Francis Hoshler Kennon (١٩٨٧) (١٢) فى مدى أهمية الأسبرين فى تخفيف حدة حرقان العضلات المتأخر الذى يظهر بعد ممارسة مجهود بدنى نتيجة لتجمع مواد الهستامين والبراديكنين والبروستاجلاندين ونقص وصول الدم الى هذه الأنسجة ، كذلك ما ساهمت به تمرينات الاسترخاء من تهدئة للعضلات وتدريبها بطريقة فعالة على توظيف العضلات للعمل العضلى حيث ذكر رينجر Rubinger (١٤ : ١٥٨) ، بوم جارتر Baum Garner (٧ : ٣٠٧) دينا Dena (١٠ : ٦٢ - ٦٩) أهمية تمرينات الاسترخاء فى المساعدة على سرعة استعادة الشفاء فى أقصر وقت ممكن ، والتخلص من الاجهاد والتعب ، وتنمية الجهاز الدورى النفسى .

كذلك ما توصل اليه كل من أحمد السويفى (١٩٨٢) (٢) ، بركسان عثمان ، مها فكرى (١٩٩٠) (٣) ، هانى البطال (١٩٩٣) (٤) فى مدى أهمية تمرينات الاسترخاء فى تحسين مستوى الأداء ، وازالة الاجهاد والتوتر والتعب والاقتصاد فى الجهد

- المبدؤل نتيجة لتدريب العضلات على العمل والآداء .
- ممّا يحقق صحة الفرض والذى يقطن على :

« يؤثر البرنامج المقترح لتمرينات الاسترخاء والأسبرين على حرقان العضلات المتأخر ومستوى الآداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية لطلبات الفرقة الثانية بكلية التربية الرياضية بالجزيرة .

الاستنتاجات :

فى ضوء ما أشارت اليه النتائج المستمدة من التحليل الاحصائى وفى حدود عينة البحث أمكن التوصل الى الاستنتاجات الآتية :

١ - البرنامج المقترح لتمرينات الاسترخاء والأسبرين له تأثير فعال على تخفيف حدة حرقان العضلات المتأخر وتحسين مستوى الآداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية .

٢ - تؤدى تمرينات الاسترخاء الى تخفيف حدة ثوتر العضلات والتخلص من الاجهاد الزائد والتعب .

٣ - تؤدى تمرينات الاسترخاء الى تحسين مستوى الآداء على جهاز الحركات الأرضية .

التوصيات :

فى حدود إجراءات البحث واستنادا الى نتائجه توصى الباحثان ، بما يلى :

١ - ضرورة الاهتمام بتمرينات الاسترخاء حيث أظهرت النتائج مدى أهميتها فى إزالة التوتر والتعب والقدرة على الاقتصاد فى الجهد وتحسين مستوى الآداء .

٢ - عدم أخذ أى عقاقير طبية دون اللجوء الى الطبيب المختص حيث ينظم الجرعة التى تتناولها الطالبات واعطاء الارشادات الطبية اللازمة .

٣ - اجراء المزيد من الدراسات المشابهة للتعرف على تأثير تمرينات الاسترخاء على لاعبات الجمباز والتمرينات الفنية الحديثة .

في هذا العدد

- مطلوبات عملية تطوير التعليم حتمية
الاستعداد بالبحوث التربوية
٣
للأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
الأساليب المعرفية في بحوث علم النفس
٩
العربية وتطبيقاتها في التربية
للأستاذ الدكتور محمد السيد حسونة
١٣
آليات التفكير الجديد التربوي
للأستاذ الدكتور إبراهيم عصمت مطاوع
البعد الاجتماعي في خطة التنمية
٢٧
ماذا ؟ وكيف ؟
للدكتور صلاح الدين جوهر
الوسائط التعليمية واستخدامها
٣٩
في التربية الرياضية
للدكتور حامد أنور الديب
٤٤
تلخيص رسالة الدكتور
للدكتور صلاح الدين جوهر
٤٨
التعليم وحقوق الإنسان في مصر
للدكتور جمال حامد مغيث
٥٣
الحديث النبوي وعلم النفس
للأستاذ علي القاضي
تأثير برنامج مقترح لتمرينات الاسترخاء
وأحد العقاقير المضادة للأكتيهبات
٦٣
على تخفيف حدة حركات العضلات
للدكتور أميرة جمال الدين أحمد
والدكتورة رباب فاروق حافظ أمين

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي ساعد وكليات التربية

العدد الثالث

مارس ١٩٩٦

السنة السابعة والأربعون

صحيفة التربية

السنة السابعة والأربعون مارس ١٩٩٦ العلم الثالث

تصلوها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

رئيس مجلس الإدارة : الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف

رئيس التحرير : الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطيبي

مدير التحرير : الأستاذ الدكتور محمد السيد حسونة

هيئة التحرير :

الأستاذ الدكتور إبراهيم عصمت مطاوع

الأستاذ الدكتور أنور الشرفاوي

الأستاذ الدكتور أكرم سيد غلام

الأستاذ عصمت محمد السحرتي

الأستاذ الدكتور صلاح جوهر

الأستاذ الدكتور فؤاد أبو حطب

الأستاذة الدكتورة عتيق محمد خطايه

الأستاذ الدكتور مصلوح محمد أبو النصر

● تصدر في أربعة أعداد سنوياً - الاشتراك السنوي ٤ جنيه

● ترسل المقالات الى السيد الأستاذ مدير تحرير الصحيفة

٦٣ ميدان التحرير بالقاهرة : ت ٥٧٠٩٧٨٦

في حياة الحياة

- ٢٠٠ المدرسية ودورها في حل مشكلة البطالة بين حملة المؤهلات الدراسية للأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
- ٢٠١ توحيد مصادر اعداد معلم الابتدائي في مصر
- ١٦ للأستاذ الدكتور محمد السيد حسونة مفاهيم أساسية في تقويم المناهج وتطويرها للأستاذ الدكتور أحمد خيري كاتم
- ٢٠ التدريس من أجل اعداد جيل مفكر للدكتور محمد السيد حسن
- ٢٩ تأثير تنمية جوانب الحركة على التفكير الخيالي للناتشات في كرة السلة للدكتور ومها جنى احمد
- ٥٩ أثر البيئة المحيطة على سلوك الاطفال المسابين بمرطبان الدم والبقاين على قيد الحياة
- للدكتورة فريدة سالم ابراهيم

رقم الايداع بدار الكتب ١٩٩٦/١١٠

مطبعة الانعام

٣ شارع جمهورية بدران شبرا-مصر

كلمة المبرر :

المدرسة ودورها في حل مشكلة البطالة بين حملة المؤهلات الدراسية

للاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحرير

تكثر الاشارة في هذه الأيام في تصريحات المسؤولين في الحكومة ورجال التربية والتعليم الى أهمية تطوير التعليم ونحن على اعتاب القرن الحادى والعشرين لاعداد الأجيال الصاعدة من أبناء المجتمع لمواجهة تحديات القرن القادم . وليست هناك صعوبة في التنبؤ ببعض هذه التحديات التى يمكن استقراؤها من الأوضاع السائدة في عالم اليوم والتي من أهمها التفاعل المتبادل بين تقدم العلم والتكنولوجيا وبين المجتمعات البشرية التى تسعى الى استخدام العلم في نفعاتها ومن هذه التحديات أيضا ان الصراع بين الأمم لن يكون على الصورة التى سادت في القرون السابقة على صورة حروب دموية لاحتلال الأرض والحصول على الثروات والموازد الطبيعية بالقوة بقدر ما سوف يكون على التنافس عن طريق التعليم لتكوين المواطنين القادرين على الابتكار واستغلال الطاقات البشرية والطبيعية في نهضة المجتمع للحياة السعيدة ، بمعنى أن التعليم الجيد والتعليم الموجه سوف يكون هو السلاح الأساسى لكسب معركة التنافس بين الدول للوصول الى مكان الصدارة ، وفى الثقافة والقيم والحياة المنتجة السعيدة .

ومن الأمور التى تلفت النظر أن نسبة البطالة في سوق العمل تتزايد به حريجى المدارس والجامعات بينما تكاد وتتعدم بين الأمية وغير المتعلمين . فهناك خلل في التعليم عندنا يؤدى الى هذا الوضع

غير المنطقي ؟ ان الحكومة عندما حاولت أن تتصدى لمشكلة البطالة بين المتعلمين منذ أكثر من ثلاثين عاماً حين أعلنت التواهمها هي عقد الستينيات بتوظيف جميع خريجي الجامعات والمعاهد العليا وكذلك جميع خريجي المدارس الثانوية الفنية والذين يحصلون على شهادات دراسية متوسطة وتعيينهم في الحكومة ودوائيتها أو في شركات وأجهزة القطاع العام . وكانت النتيجة بعد بضع سنوات أن تضاعف أعداد الموظفين الزائدين عن الحاجة في هذه الإدارات والأجهزة وتحويل الأمر الى نوع من البطالة المنقمة مما أدى الى سوء الإدارة وتعطيل الأعمال بدلاً من سرعة الانجاز والإنتاج .

وقد يظن البعض أن مشكلة البطالة بين المتعلمين الطامعين على شهادات أو دبلومات دراسية لا شأن لها بالتعليم وإنما هي مشكلة لها أبعادها الاقتصادية والاجتماعية ويمكن الوصول الى حلول لها بالأساليب السياسية . ولأنك أن في هذا الرأي شيء كثير من الصحة ، غير أن التعليم أيضاً اثره الفعلي في خلق هذه المشكلة أو إيجاد الحلول لها . ولكن زدك علاقة التعليم في المدارس والجامعات بمشكلة البطالة المتعلمين أرجو أن يعود الى الوراء فالتعليم كونه منسكب العلاقات بين نظام التعليم الحديث الذي نشأه منذ علي في القرن التاسع عشر وبين الوظائف الحكومية فقد كان التعليم قبل عهد محمد علي يتم في الأزهر للعلوم الدينية وفي القاهرة كما يتم في عدد من الكنائس في أقاليم البلاد لتحفيظ القرآن وتعليم القراءة والكتابة والحساب وذلك لاشباع الشعور الديني والحاجة النفسية للمواطنين . وبعد تولي محمد علي مقاليد الحكم أراد أن ينشئ جيشاً مصرية على النظم الحديثة التي كانت سائدة في أوروبا والتي شهدت البلاد في جيش الحملة الفرنسية بقيادة بوناپرت . والجيش الحديث يتطلب وجود فريق من الأطباء البشريين والأطباء البيطريين والمهندسين للإشراف على المركبات والأسلحة

والأخيرة... الخ فأنشاء الطائفة لهذا الغرض مدارس عليا لأعداد محدودة
الكوادرن (مدرسة الطب ومدرسة الطب البيطري ومدرسة الهندسة
ومدرسة الزراعة العليا) واستعد طلابها لهذه المدارس العليا من الخريجين
الأحرار في بادئ الأمر غير أنه سرعان ما اكتشف أن هؤلاء الطلاب
يقتصرهم الاقتصار بالعلوم الحديثة الأساسية كالرياضيات والفيزياء والكيمياء
والأحياء التي لم تكن تدرس في الأزهر ولكنها أساسية لعلوم التخصص
في الطب والهندسة والزراعة .

فأنشأ محمد علي لهذا الغرض ما سمي بالمدارس التجهيزية (وهي
تبادل المدارس الثانوية في نظامنا الحالية) لتجهيز (أعداد) هؤلاء
الطلاب للاشتغال بالمدارس العليا . غير أنها كانت هي أيضا غير كافية
لهذا الإعداد فأنشأ المدارس الابتدائية التي تسبق المدارس التجهيزية .
وكان الطلاب منذ دخولهم المدرسة الابتدائية يعتبرون مجتهدين للخدمة
العسكرية في الجيش للعمل نقيه كطبائ أو مهندسين . الخ .

كما كان محمد علي يستعين ببعض خريجي المدارس الابتدائية
والتجهيزية الذين لا يواصلون دراساتهم في المدارس العليا ، يستعين
بهم كموظفين للأعمال الكتابية والإدارية هي جوانب الحكومة .

ولما جاء الاحتلال البريطاني في أوائل القرن التاسع عشر (١٨٨٢)
واستمر حتى أوائل القرن العشرين أشرف الممثلون الاتصاليون خلال هذه
الفترة على التعليم واستمرت مدارس التعليم الحديث (الابتدائية
والثانوية والمعاهد العليا) تمد كل مرحلة منها تلاميذها للمرحلة التالية
كمعد أساسى من التعليم واعتبرت المصلاحة التي تنصح للطلاب في تولية
كل مرحلة أيضا مؤهلا للتعيين في الوظائف الحكومية على مناصبها التي
تتناسبها مع مبدء الدراسة للحصول على هذه المناصب . وهكذا عظم
المصلحة من التعليم في المدرسة . وبذلك الوظيفة الحكومية واعتبر أن الجمع
مهدف للتعليم هو الحصول على الشهادة التي تؤهل للتأدية للخدمة

المرحلة الأعلى والوصول على الوظيفة الحكومية التي تتناسب مع مستواه لهذه الشهادة ، دون أن يكون هناك أى إعداد فى المدرسة لهذه الوظائف وما تتطلبه من معلومات أو مهارات وسلوكيات ... الخ .

ولازلتنا حتى الوقت الحاضر نعانى من اختصار هذه الفكرة البالية . وهى أن التعليم الهدف منه الحصول على الشهادة التى تؤهل للحصول على الوظيفة دون أى علاقة بين ما يتعلمه الطالب فى المدرسة وبين متطلبات هذه الوظيفة أو حتى مشكلات بيئته أو مجتمعه أو ثقافة هذا المجتمع وآماله ووسائل تطويره وتنميته لتحقيق هذه الآمال والأهداف .

هذه أيتها القارئ العزيز كانت سمة التعليم الغالية فى مصر خلال القرن العشرين ، وهى سمة يمكن أن توصف بالسلبية والركود وبطء التغيير والتحديث والتطوير التى ما هو أفضل ، وإذا استمر الحال على ما هو عليه من حيث وظيفة المدرسة وقصرها على تلقين المعلومات وامتحان التلاميذ ومنح الشهادات فإن مشكلة البطالة بين خريجي المدارس والجامعات سوف تتفاقم خلال القرن القادم ذلك أن الحكومة تسعى مشكورة الى استيعاب جميع الأطفال فى سن مرحلة التعليم الأساسى الإلزامى فى المدارس ، كما أن الزيادة السكانية المطردة سوف تؤدي هى أيضا الى تزايد عدد تلاميذ المدارس وسوف يترتب على هذين المصدرين أن يتزايد عدد الخريجين زيادة كبيرة مما يؤدي الى أن تصبح مشكلة البطالة خريجي المدارس والجامعات أشد حدة خلال القرن القادم .
 فالعلم يهتم على علاج المشكلة اجتماعيا واقتصاديا من جهة وتعليميا من داخل المدرسة من جهة أخرى .

لا ينبغي أن نغفل هنا أهمية الدور الذى تلعبه المنظومة الاقتصادية والاجتماعية وبالتخص فى المشروع الذى يفسحه المبدأ القيس الجمهورى الخاص بزيادة الاستثمارات وتشجيعها لإنشاء مشروعات استثمارية يمكن أن يمتص الكثير من الأيدي العاملة مما يتطلب على مختلف جهات المسئولة

كما أن التوعية التي تقوم بها أجهزة الحكومة وبصفة خاصة أجهزة الإعلام للتوعية بتنظيم الأسرة ينتظر أن تحدد من الزيادة السكانية المبردة بما يساعد أيضا في حل مشكلة البطالة .

أما عن دور المدرسة في علاج هذه المشكلة فهي تأتي في المقام الأول في أن تتناول مناهج التعليم في مراحله المختلفة وبالقدر الذي يناسب مرحلة النمو للتلاميذ في كل مرحلة تعليمية التوعية بمشكلات المجتمع بصفة عامة وأعداد التلاميذ للحياة في المجتمع بصفة خاصة . ويتطلب ذلك بطبيعة الحال أن يتعرف التلاميذ على مجالات الأعمال والانتاج المختلفة في بيئتهم والمهن والحرف السائدة ومتطلبات الأعداد الممارسة العمل في هذه الأعمال سواء من ناحية المهارات أو الاستعدادات الشخصية والطبيعية أو من ناحية الإعداد العلمي والتدريبات العملية الخ وأن تحاول المدرسة في جميع مراحل التعليم وبجولات مناسبة لنمو التلميذ في كل مرحلة أن تساعد الطالب على التعريف على إمكاناته واستعداداته وميوله ومواهبه وغير ذلك من العوامل المؤثرة ، أن التعريف على هذه الجوانب الشخصية لئلا أنه سوف يجعله أقدر على تحديد نوع العمل الذي يود أن يمارسه ليكون عضوا منتجا في مجتمعه ، أن معلم المدرسة يجب أن يكون هو أولا قادرا على مساعدة تلاميذه للتعرف على أنفسهم والوصول إلى رأى ولو مبدئى عن نوع المجال الذي يختاره أما للدراسة أو للعمل فيه عند تركه المدرسة . لقد شاهدت في أحد زياراتى للمدارس بالولايات المتحدة الأمريكية للتعرف على أساليب التربية فيها أن المعلم يوزع على تلاميذه في إحدى حصص الدراسة كتابا أعدته الإدارة التعليمية في الولاية يشمل تلخيصا لفرص العمل في الحرف والمهن الرفيعة المختلفة وبيانات عن عدد الذين يعملون في كل مجال والعجز أو الفائض منهم وما يحتاجه كل مجال من أعداد طلبة

أو تدريب على أو صفات شخصية أو جسمية الخ كما رأيت في مدرسة أخرى أن كتاب الكيمياء الذي اختارته المدرسة ليس بمطعم التلاميذ يحتوي على فصل كامل عن المهن والحرف التي تحتاج إلى معلومات كيميائية وما تتطلبه كل مهنة أو حرفة من قدرات أو استعدادات أو مشيئة في العمل الخ... كل ذلك يقصد التوجيه من جانب المدرسة بدلاً من النظرة إلى أن وظيفة المدرسة هي تدريس المقررات وإجراء الامتحانات ومنح الشهادات .

وأخيراً وليس آخراً فإن ما سبق يتطلب أن تنشئ الوزارة أو الإدارة التعليمية في كل مدرسة في بلدنا بناءً بالمدرسة الإعدادية وظائف للموجه التعليمي والمعلم الذي يكون متخصصاً في هذا العمل يساعد التلاميذ على اختيار نوع الدراسة التي تصلح لكل منهم ونوع العمل الذي يناسبه إن كان سيتوقف عن مواصلة الدراسة .

وبهذا الأسلوب أيها القارئ العزيز يمكن لنا أن نستقبل القرن الحادي والعشرين ونحن واثقون أن مشكلة البطالة بين المتعلمين قد انتهت إلى الجيد أن شاء الله .

والله ولي التوفيق .

توحيد مصادر إعداد المعلم الابتدائي في مصر

أعداد

الد/ محمد السيد حسونة

مدير التحرير

تصاعدت الآمال في مختلف دول العالم المتقدم منها والنامي والمتخلف في أن التعليم هو الطريق إلى مجتمع الديمقراطية والعدل والرفاهية .

ومن ثم أصبح من المحتم اقتحام آفاق جديدة لاستحداث صيغ جديدة في التعليم غير تلك الصيغ التي ورثناها عبر عصور وقرون طويلة ، ومن ثم كان لابد من فتح الطريق أمام صيغ تعليمية جديدة تمكن من الطباقات ما يعينها على مغالبة الواقع ومواجهة تحديات المستقبل ، وتمكن الجماعة البشرية من مواصلة مسيرة التطور واقتحام أبواب المستقبل لمزيد من التقدم . والمعلم في المدرسة هو حجر الزاوية في تطوير التعليم ، وصلاح التعليم في صلاح المعلم ، وأي حديث عن التطوير بعيدا عن المعلم هو كمن يبنى قصرا في الهواء . ولا يسأل حين نقول بأن المعلم الصالح في نظام تعليمي ضعيف أفضل من المعلم غير الصالح في نظام تعليمي قوى ، ولا يمكن لفعالية النظام التعليمي أن تتحقق دون صلاحية المعلم للاداء . وهذه الصلاحية لا تتوقف فقط على حسن اعدادة وتأهيله وإنما تتوقف أيضا على اختياره بالاضافة إلى تهيئة المناخ المناسب له ، واصلاح احواله المادية والاجتماعية ومهما بلغ مستوى الأهداف التربوية من طموح ، ومهما بلغت السياسات التربوية والخطط المشتقة منها من أحكام فإن المعلم الحائس في تنفيذ هذه السياسات ونجاح مخططاتها هو المعلم .

وإذا كان من أهم الأولويات العناية بالمعلم من جميع الجوانب المهنية والاجتماعية والاقتصادية عند الأقدام على أي تطوير أو تحسين هي العملية التعليمية فإن عملية اختيار وإعداد المعلم وتأهيله ثم تدريبه أثناء الخدمة تكون في مقدمة هذه الأولويات .

وإذا كان إعداد المعلم بصفة عامة من أهم جوانب العملية التعليمية التي تتطلب الاهتمام الواجب فإن معلم المرحلة الابتدائية هو أولى المعلمين بالعناية والرعاية وحسن الإعداد والتأهيل خاصة وأن التعليم الابتدائي يعد المدخل الرئيسي لهيكل النظام التعليمي بأكمله كما أن معلم الابتدائي يلعب دوراً هاماً وخطيراً في تشكيل شخصية الطفل المستهدفة من قبل المجتمع ، وغرس القيم والاتجاهات المرغوبة والمقصودة فيه ، وذلك لمواجهة التغيرات والمؤثرات الكثيرة والمتنامية في هذا العصر والتي أصبحت تغتزل بسهولة إلى أعمق التلاميذ عبر مختلف وسائل الإعلام المرئية والمسوعة ، والتي تجعل المدرسة الابتدائية في حاجة إلى نوعية من المعلمين معدة أعداداً يمكنهم من تأدية الدور التربوي للمدرسة كهيئة تربوية نظامية متخصصة .

وعلى الرغم من الموقع الاستراتيجي الذي يمثلته المعلم في العملية التعليمية فلقد شابته عمليات إعدادها سلبيات تمثلت في تعدد وتنوع مصادر إعدادها ، وقصور المستوى الثقافي والعلمي ، وقصور خطة الدراسة ، وعدم جدية برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، وجمود أساليب هذا التدريب .

وانطلاقاً مما سبق بذلت جهود كثيرة مخلصه ومتواصلة وتعددت محاولات تطوير وتحسين وتجديد أساليب إعداد وتأهيل معلم المرحلة الابتدائية رغبة في الارتقاء بالمستوى العلمي والتربوي له لكي يحقق أجداره على أفضل وجه ممكن .

وسوف نعرض في هذا المقال موضوع توحيد مصادر إعداد المعلم

فى مصر باعتباره من الجهود الهامة فى التطوير

توحيد مصادر اعداد المعلم بالمرحلة الابتدائية :

ونظرا لأن موضوع توحيد مصادر اعداد المعلم والارتقاء بالمستوى العلمى والتربوى لمعلمى الطليقة الابتدائية الى المستوى الجامعى ، كان مطروحا للبحث والدراسة والمناقشة منذ فترة ليست بالقصيرة كما تضمنته ورقة العمل التى أعدت فى سبتمبر ١٩٧٩ حول تطوير وتحديث التعليم فى مصر خاصة وأن نظام اعداد معلم المرحلة الابتدائية بدور المعلمين والمعلمات خلال الـ ٢٥ سنة الأخيرة ظل دون تغيير أو تطوير فى فلسفة النظام نفسه وبقي الوضع على ما هو عليه من حيث مدة الدراسة بالدور (٥ سنين) وتنوعية الطلاب الملتحقين بالدور الحاصلين على الشهادة الاغدادية وزيمما بمجموع درجات أقل من الطلاب المقبولين بالثانوى العام .

لقد اتضح أن كل ما حدث من تغيير أو تعديل فى اعداد معلم الحلقة الابتدائية بدور المعلمين والمعلمات اقتصر على التعديل فى نظام التشعيب وبعض التخصصات وأن ما تم من تحديث فى المناهج الدراسية والكتب المقررة بالدور استلزمته ضرورة مواكبة التطوير الحادث فى مناهج التعليم العام .

وهكذا بقى الموضوع الرئيسى الذى تشغل أذهان المسئولين عن اعداد المعلم آنذاك معلقا ، وهو ضرورة توطيد مصادر اعداد المعلمين على اختلاف مواقع عملهم ، وذلك بأن يعمد جميع المعلمين على المستوى الجامعى التربوى مع العمل على تأهيل أولئك الذين يعملون بالتعليم الابتدائى من غير الحاصلين على مؤهلات جامعية وموظفهم من التدرج فى هيئة التدريس بالجامعات المصرية .

وهذا هو الموضوع الذى تشغل أذهان المسئولين فى توحيد مصادر اعداد المعلمين والارتقاء بالمستوى العلمى والتربوى لمعلمى الحلقة الابتدائية

المستوى الجامعى ، فقد نصت المادة ٤٧ من قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ على ما يلى :

« الى أن تتوافر لوزارة التربية والتعليم الاعداد الكافية من المدرسين المؤهلين تأهيلا تربويا عاليا للتدريس بمرحلة التعليم الاساسى ، تتولى ، دور المعلمين والمعلمات اعداد معلمى الصفوف الاولى من مرحلة التعليم الاساسى ٠٠٠ وتتاح لفرجيتها فرصة الالتحاق بكليات التربية وفق القواعد التى ينظمها قانون الجامعات واللائحة التنفيذية » .

وفى ضوء هذا النص يعتبر مستوى الكفاية الاساسى للمعلم فى أى مرحلة من مراحل التعليم قبل الجامعى هو المؤهل العالى التربوى .

وعندما عقد المؤتمر القوى لتطوير التعليم فى مصر (يوليو ١٩٨٧) تضمنت توصياته (توصية رقم ٥٨) « بأن يكون اعداد المعلم فى جميع مراحل التعليم على المستوى العالى توحيدا لمصادر اعداد المعلم » كما نصت التوصية ٦٧ على أن « يشتمل برنامج اعداد المعلم فى مرحلة التعليم الاساسى على مواد تخصصية ، ومواد تربوية ، ومجالات عملية يختار واحد منها منذ السنة الاولى » .

ونظرا لما أولته استراتيجية تطوير التعليم فى مصر من اهتمام شديد بحسن اعداد المعلم وتأهيله والارتقاء بمستواه المادى والمهنى لما يحظى من موقع استراتيجى فى العملية التعليمية والعمل على التخلص مما شال عبايات اعداده من سلبيات تمثلت فى تعدد وتنوع مصادر اعداد المعلم ، وقصور المستوى الثقافى والعلمى الذى توفره دور المعلمين والمعلمات بهذا الشهادة الاعدادية وقصور خطة الدراسة لاعداد المعلمين .

نتيجة كل هذا وبعد دراسة مستفيضة وممتنية صدر القرار الوزارى رقم ٢٤ لسنة ١٩٨٨ بشأن تصفية الدراسة بدور المعلمين والمعلمات وبموجبه تم ايقاف قبول الطلاب بالصف الاول بدور المعلمين

والمعلومات اعتباراً من المصام الدراسي ١٩٨٩/٨٨ ، وعلى أن تستمر
الزيارة بالدور طبقاً للقرار الوزاري رقم ٦٥ لسنة ١٩٦٩ وتمديداته
حتى تتم تصفية الطلبة والطالبات المقيدون بجميع الصفوف .

شعب التعليم الابتدائي بكليات التربية :

وفي نفس العام صدر القرار الوزاري رقم ٩٦٦ بتاريخ ١٩٨٨/٩/٦
في شأن إنشاء شعبة لاعداد معلم التعليم الابتدائي بكليات التربية .
وتقرر فعلاً - في ذلك الوقت - فتح ١٧ شعبة لاعداد معلم الابتدائي
او لمرحلة التعليم الأساسي تخرجت الدفعة الأولى منها عام ١٩٩٢ .
وبلغ عددها نحو ٣١٤٥ معلماً وتخرجت الدفعة الثانية عام ١٩٩٣ وبلغ
عددها نحو ٦٩٥٥ معلماً كما تخرجت الدفعة الثالثة عام ١٩٩٤ وبلغ
عددها ٦٧٣٧ معلماً تم تعيينهم بالفصل ومن ثم أمكن لمعلم المرحلة
الابتدائية أن يكون حاصلًا على مؤهل جامعي تربوي مثل زميله معلم
المرحلة الاعدادية والثانوية وينتهي بذلك تعدد مصادر اعداد المعلم
وتنتهي معه الطبقية بين المعلمين .

ولا يخفى تأثير ذلك على تحسين الجودة النوعية في التعليم
الابتدائي وحل مشكلات الكفاءة الداخلية للتعليم كالتسرب والرسوب .

ورغم هذه الجهود يراودنا الأمل في زيادة اعداد المتخرجين في
هذه الشعب لتلبية مطلب الوزارة المتزايدة نتيجة للتوسع المستمر في
التعليم الابتدائي من قبل متخذ القرار والقيادة السياسية التي تنتظر
الى التعليم باعتباره قضية أهـن قومية في مواجهة تحديات المستقبل .

وبعملية حسابية بسيطة نرى أن جملة المتخرجين في شعب
التعليم الابتدائي في ثلاث سنوات نحو ١٦٨٣٧ معلماً بينما كان متوسط
عدد الخريجين في دور المعلمين في العام الواحد ١٩٩٠٠ معلماً الأمر
الذي يتطلب ضرورة التنسيق بين المجلس الأعلى للجامعات وكليات
التربية من ناحية ووزارة التربية والتعليم من ناحية أخرى بحيث تخرج
كليات التربية الاعداد المطلوبة من المعلمين الآتزمين .

كليات التربية النوعية ٢

وعلى طريق توحيد مصادر اعداد المعلم وعمل على تنمية شخصية التلاميذ بالتربية الفنية والموسيقية والاقتصاد المنزلى والاطلاع بالمكتبات وسدا للمعز الكبير فى معلمى هذه التخصصات وخاصة بعد أن قرروا المجلس الأعلى للجامعات سنة ١٩٨٨ عدم فتح شعب جديدة من هذه التخصصات فى كليات التربية ومن أجل رفع مستوى المعلمين ، فقد تم انشاء ١٥ كلية تربية نوعية للمعلمين خلال الفترة من ٢٢/١٠/٨٨ حتى ١٥/١٠/١٩٩١ ، ويوضح الجدول التالى بيانا بكليات التربية النوعية والتخصصات بكل منها .

بيان لكليات التربية النوعية وتاريخ انشائها وتخصصاتها :

كلية تربية نوعية بالعباسية ، قرار وزارى رقم ١٠٩٦ فى ٢٢/١٠/١٩٩٨ ، تربية فنية - تربية موسيقية - اقتصاد منزل - تكنولوجيا التعليم - اعلام تربوى .

كلية تربية نوعية بالدقى ، قرار وزارى رقم ١٠٩٦ فى ٢٢/١٠/١٩٨٨ ، تربية فنية - تربية موسيقية - اعلام تربوى .

كلية تربية نوعية بالاسكندرية ، قرار وزارى رقم ١٠٩٦ فى ٢٢/١٠/١٩٨٨ ، تربية فنية - تربية موسيقية - اقتصاد منزل - اعلام تربوى - تكنولوجيا التعليم .

كلية تربية نوعية بطنطا ، قرار وزارى رقم ٤٥٤ فى ٢٥/٥/٨٩ ، تربية فنية - تربية موسيقية - اقتصاد منزل - اعلام تربوى - تكنولوجيا التعليم .

كلية تربية نوعية بقنا ، قرار وزارى رقم ٤٥٤ فى ٢٥/٥/٨٩ ، اقتصاد منزل - تربية فنية - تربية موسيقية - تكنولوجيا التعليم .

كلية تربية نوعية ببور سعيد ، قرار وزارى رقم ٥٣٢ فى ١١/٦/٨٩ ، تربية فنية - تربية موسيقية - رياض اطفال - اعلام تربوى - تكنولوجيا التعليم .

كلية تربية نوعية بأشمون ، قرار وزارى رقم ١١٩٨ فى ٢٤/١٠/٨٩ ، تربية فنية - تربية موسيقية - اعلام تربوى - تكنولوجيا التعليم .

- كلية تربية نوعية بأسبوط ، قرار وزارى رقم ١١٨١ فى ٢٦/١٠/٨٩
تربية فنية - تربية موسيقية - اعلام تربوى - تكنولوجيا التعليم .
- كلية تربية نوعية ببنية النصر ، قرار وزارى رقم ١١٦١ فى ١٤/١٠/٩٠
تربية فنية - تربية موسيقية - اعلام تربوى - تكنولوجيا التعليم .
- كلية تربية نوعية بسمياط ، قرار وزارى رقم ٨٨١ فى ١١/٨/٩٠
تربية فنية - تربية موسيقية - اعلام تربوى - تكنولوجيا التعليم .
- كلية تربية نوعية بالفيوم ، قرار وزارى رقم ٧٨٠ فى ٢٨/٧/٩٠
تربية فنية - تربية موسيقية - اعلام تربوى - تكنولوجيا التعليم .
- كلية تربية نوعية بالمنصورة ، قرار وزارى رقم ١١٧٧ فى ١٣/١٠/٩١
تربية فنية - تربية موسيقية - اعلام تربوى - تكنولوجيا التعليم .
- كلية تربية نوعية بسيت عمر ، قرار وزارى رقم ١١٧٨ فى ١٣/١٠/٩١
تربية فنية - تربية موسيقية - اعلام تربوى - تكنولوجيا التعليم .
- كلية تربية نوعية ببنا ، قرار وزارى رقم ٨٨٤ فى ١١/٨/٩٠
تربية فنية - تربية موسيقية - اعلام تربوى - تكنولوجيا التعليم .
- كلية تربية نوعية بالقازيق ، قرار وزارى رقم ١٧٤ فى ١٣/٣/٩١
جميع الشعب .
- كلية تربية نوعية بالفيوم ، قرار وزارى رقم ٩٥٣ فى ٢٦/٨/٩١
جميع الشعب .
- كلية تربية نوعية بقرى الشينخ ، قرار وزارى رقم ١١٨٧ فى
٩١/١٠/٩١ ، جميع الشعب .

كليات معلمات رياض الأطفال :

لم يقتصر أمر توحيد مصادر أعداد المعلم عند هذا الحد بل تعداه
ليصل الى اعداد معلمات رياض الأطفال حيث تم إنشاء كلية معلمات
رياض الأطفال بالدقى بالقاهرة وبالإسكندرية وببورسعيد .
مما سبق يتضح لنا الجهود التى بذلتها الوزارة من أجل توحيد
مصادر اعداد المعلم والتى تسهم فى حل كثير من المشكلات التربوية
والتعليمية . وفى مقال لاحق سوف نوالى جهوداً أخرى للوزارة فى
مجال تطوير التعليم .

مفاهيم أساسية في مفهوم المنهج وتطويرها

الأستاذ الدكتور / أحمد خيري كاظم
الأستاذ بجامعة قطر

مفهوم تقويم :

تهدف العملية التعليمية الى احداث تغيرات معينة في سلوك المتعلمين ، وترتبط هذه التغيرات بكل من مجالات التعلم الرئيسية في مستوياتها المختلفة ، وهذه المجالات هي : المجال المعرفي ، المجال العاطفي ، والمجال النفسي الحركي .

ومن خصائص البرنامج التعليمي الجيد أن تعبر أهدافه في وضوح عن نتائج التعلم السلوكية المراد احدثها وتنميتها لدى المتعلمين من خلال أنشطة وخبرات التعلم في البرنامج . والتقويم هو العملية التي بواسطتها نقدر كم وكيف التعلم كما تم بالفعل ، ومدى تحقيق هذا التعلم لمصون الأهداف التعليمية للبرنامج سواء كان ذلك على مستوى الدروس اليومية ، أو وحدات دراسية معينة أو على مستوى منهج بأكمله . والتقويم بهذا المفهوم يشتمل على أنشطة متعددة . ونستخدم فيه أساليب وأدوات قياس متنوعة . وبطبيعة الحال ليس التقويم مرادفا لعملية القياس أو تطبيق اختبارات معينة واعطاء التلاميذ درجات تحدد مستويات تعلمهم ومدى ما يحققونه من تقدم في تحصيلهم الدراسي . فالقياس يكون أحد مكونات التقويم ، ويشير القياس الى العملية التي بواسطتها نحصل على تمثيل كمي لخصائص وتحصيل وقدرات دراسية معينة ومن الأدوات التي تستخدم لهذا الغرض الاختبارات بأنواعها المختلفة، أساليب الملاحظة ، قوائم التقدير

والاستفتاءات • ومن ناحية أخرى لا يقتصر التقويم على مجرد الحصول على بيانات أو التوصل إلى نتائج كمية في حد ذاتها ، وإنما يهدف التقويم أساسا إلى التشخيص والعلاج مما وإلى الاستفادة من نتائج التقويم في تحسين مختلف مكونات البرنامج التعليمي وأنشطته ونواتجها التعليمية والعوامل المؤثرة في مدى جودتها وفعاليتها •

والتقويم بمفهومه الشامل يتضمن الخطوات الآتية :

١ - التحديد المسلوكي للأهداف التعليمية ، ويتطلب ذلك أن توضح عبارات الأهداف نتائج التعلم المطلوبة والظروف والمواقف التي سوف يحدث فيها هذا التعلم والمعايير التي تساعد على تقويمه •

٢ - اعداد أو اختيار أدوات التقويم المناسبة للحصول على نتائج تستدل بها على مدى تحقيق الأهداف • ويراعى في هذه الأدوات ملاءمتها وصلاحياتها لتقويم نتائج التعلم التي تعبر عنها الأهداف ، فضلا عن توفر معايير الدقة والثبات والموضوعية في هذه الأدوات •

٣ - تفسير نتائج التقويم ، ويتضمن هذا التفسير عمليات تحليل النتائج والربط فيما بينها واستخلاص دلالات مبنية لها مغزاها وفعاليتها في معرفة مدى تحقيق الأهداف وفعاليتها التعلم والعوامل المؤثرة فيه •

٤ - الانفعال بنتائج التقويم وتنسبها في اعداد خطط واجراءات مناسبة للتغلب على جوانب النقص ونواحي القصور التي أظهرتها نتائج التقويم بما يحقق التحسين أو التطوير على نحو مستمر •

خصائص التقويم :

ولكى يكون برنامج التقويم فعالا يجب أن تتوفر فيه الخصائص الآتية :

١ - المتابعة للأهداف :

بمعنى أن يتناول التقويم أساسا نتائج التعليم التي تشير إليها الأهداف والا ينصرف التقويم إلى أشياء أخرى بعيدة عن هذه الأهداف

المحددة ومضمونها ومن المأخوذة أن يؤكد التقويم على أشياء معينة لا تتفق مع الأهداف ونتائجها التعليمية المحددة . • نؤمن أمثلة ذلك أن يركز التقويم على قياس وتقدير تعلم التلاميذ للحقائق والقوانين والمفاهيم في مجال معرفي معين على مستوى الحفظ والاسترجاع الذي يمثل أدنى مستويات المجال المعرفي ، بينما تؤكد الأهداف على مهارات التعلم بالاكتشاف ، وإيجابية التلاميذ في التوصل إلى هذه المعرفة بأنفسهم ، أو على تنمية سلوك التعلم المرتبط بمستويات الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والنقد للمعرفة التي يدرسها التلاميذ .

٢ - شمول التقويم :

يتناول التقويم مختلف مكونات المنهج والتعلم والعوامل المؤثرة فيه . كما أنه لا يقتصر على أهداف معينة دون الأخرى . كما هو الحال بالنسبة للممارسات الشائعة التي تعطي كل اهتماما لتقويم تعلم التلاميذ في حدود المجال المعرفي للنفس الحركي .

٣ - الاهتمام بالنواحي الشخصية والعلاجية :

يعني ألا يقتصر نشاط التقويم على النواحي الشخصية التي توضح نواحي القوة ونواحي الضعف المرتبطة بمختلف جوانب المنهج والتدريس والتعلم . • والا يقتصر أيضا على مجرد الحصول على نتائج معينة وتفسيرها كغاية في حد ذاتها . ذلك لأن القيمة الحقيقية للتقويم هي فيما يمكن أن يؤدي إليه من تعديل أو تغيير معين للتعلم على نواحي الضعف التي كشفت عنها نتائج التقويم ، ويؤدي ذلك إلى تحسين المنهج .

٤ - استمرارية التقويم :

التقويم جزء متكامل مع نشاط المنهج والتدريس وبالتالي فمن

الخطأ أن ننظر إلى التقويم على أنه خطوة نهائية تحدث فقط بعد الانتهاء من تدريس المنهج أو بعد الانتهاء من تدريس وحدة دراسية معينة حتى ولو كان ذلك على مستوى الدروس اليومية . ذلك لأن التقويم كما سنوضح فيما بعد نشاط مستمر ويصاحب المراحل تصميم المنهج وتدريس وحداته وموضوعاته . ويستمر التقويم في دورة ترتبط بمختلف مكونات المنهج وأنشطته التعليمية . وتزودنا نتائج هذا التقويم المستمر بتغذية راجعة تساعد في التشخيص واتخاذ الإجراءات العلاجية المناسبة لتحسين المنهج وتحقيق أهدافه على نحو أكثر فعالية.

٥ - وحدة التقويم :

يتناول التقويم المنهج في مختلف مكوناته وأنشطته وعوامله المؤثرة في كفايته الداخلية والخارجية ورغم الدراسة التطيلية للتقويمية لكل من هذه المكونات والأنشطة والعوامل فإنه من الضروري أن نربط فيما بيننا على نحو ندرلفيه فعالية المنهج ككل في تحقيق أهدافه .

ونفس الشيء في حالة تقويم سلوك التعلم الذي يتصف بالمتعدد والتنوع حيث تربط بين نتائج التقويم في جوانب التعلم المختلفة لكي نحصل على صورة موحدة ذات مغزى لسلوك التعلم لكل تلميذ على حدة وللمجموعة التلاميذ في الفصل ككل . وما لم يحقق التقويم هذه الصورة الموحدة المتكاملة فإن أحكامنا يخشى أن - تأتي خاطئة على الرغم من صحة وموضوعية الأدلة الجزئية التي توفرها كل أداة من أدوات التقويم عن جوانب معينة من سلوك تعلم التلاميذ .

٦ - علمية التقويم :

ويكون للتقويم خصائصه العلمية إذا ما استند إلى حقائق وأساليب وأدوات في جمع البيانات والأدلة تتصف بالموضوعية والصدق والثبات والموضوعية . يقصد بها أن تكون أداة التقويم غير متأثرة بالتضاربات

الطبية والعوامل الشخصية ، بينما الصدق يشير الى قدرة الادارة على قياس الشيء الذى وضعت لقياسه ، فالاداة التى وضعت مثلا لقياس مهارات معينة وتقيس بالفعل مدى تعلم التلميذ لهذه المهارات هى أداة صادقة بينما هذه الاداة نفسها غير صادقة فى قياس مهارات أخرى أو فى قياس الاتجاهات أو القيم . ويعتبر الصدق من أهم الخصائص التى ينبغى أن تتوفر فى وسائل التقويم . ويزداد صدق الاداة كلما اتسقت مع الأهداف التعليمية وكلما ارتبطت بأنواع التعلم التى أتيح للتلاميذ فرصة تعلمها .

وتزداد صعوبة تحقيق معيار الصدق كلما كانت الأهداف غير محددة ومهمته ولا تعبر عن نتائج تعليمية يمكن ملاحظتها وقياسها . وفي بعض الحالات التى تستخدم فيها الاختبارات اللفظية لا يراعى فيها ملامحة العبارات والمصطلحات المستخدمة لمستويات التلاميذ مما يجعل هذه الاختبارات تتحول من قياس للأشياء التى وضعت من أجلها الى اختبارات لقياس قدرة التلميذ على القراءة .

وأما ثبات ادارة التقويم فيشير الى دقة الاداة فيما تقيسه واعطائها نفس النتائج تقريبا اذا ما تكرر تطبيقاتها على نفس الحالات أو على حالات مشابهة وتحت نفس الظروف التى طبقت فيها فى المرة الأولى .

تقويم مدى فعالية المنهج والتدريس :

أوضحنا أن نشاط التقويم عملية مستمرة وليس خطوة نهائية ، إنه يرتبط بمختلف عناصر التصميم سواء على مستوى منهج المادة ، أو وحدة دراسية معينة ، أو على مستوى الدروس اليومية . ويتضمن نشاط التقويم فى مثل هذه الحالات نوعين رئيسيين من التقويم أولهما يعرف

Formative Evaluation

Summative Evaluation.

التقويم التكويني

والثاني بالتقويم اليمدى أو المجلى

التقويم التكويني :

ومن الوظائف الرئيسية لهذا النوع من التقويم جمع بياناتها
ونواتج معينة خلال تخطيط وتنفيذ النشاط التعليمي وتوفير بعض الأدلة
التي تساعد في اتخاذ قرارات لمراجعة هذا النشاط وإحلال تعديلات
ممننة فيه بهدف التحسين . فمثلا لو أخذنا النشاط التعليمي على مستوى
الدرس اليومي فإن المدرس في ضوء اعداده لخطة الدرس وتدريسها
يجمع بيانات ونتائج ترتبط بمكونات الخطة من أهداف ، ومحتوى
تعليمي وأنشطة تعليمية وطرق وأساليب للتدريس والوسائل التعليمية
المستخدمة في الدرس ونتائج التعلم التي حققها الدرس .

وتعتبر الأسئلة الآتية عن عمليات أساسية في التقويم التكويني
لمكونات الدرس ونشاطه التعليمي :

١ - هل حقق التلاميذ أنواع ومستويات التعلم التي عبرت عنها
أهداف الدرس ؟ وما هي النواحي الضعف التي ظهرت خلال إعداد
الخطة وتدريسها ؟ وما هي النواحي التي ارتبط بها هذا الضعف ،
وكيف نتغلب عليه ؟

٢ - هل الأنشطة التعليمية في الدرس مناسبة ، ويمكن لكل
تلميذ أن يستجيب اليها دون صعوبة ؟ وما هي استجابات التلاميذ
للمطرق والأساليب المستخدمة في الدرس ؟

٣ - ما الصعوبات العملية التي واجهت المدرس في تدريسه ؟

٤ - هل أساليب التقويم المستخدمة في الدرس تقيس بالفعل
تحتاج التعلم التي تعبر عنها الأهداف ؟

٥ - ما هي التعديلات التي تبدو ضرورية لتحقيق تدريس أفضل

وبالتالى تعلم أكثر فعالية • وفى أى الجوانب أو مكونات خطة الدرس وأنشطته ترتبط هذه التعديلات ؟

ويستخدم عادة لأغراض التقويم التكويني أساليب وأدوات غير شكلية لجميع البيانات والأدلة عن مدى تحقيق الدرس لأهدافه ، مثل استخدام أساليب الملاحظة من جانب المدرس والتلاميذ ، والاختبارات العادية التى يعدها المدرس بما يتناسب وطبيعة الموضوعات التى يدرسها وخصائص التلاميذ •

وتفيد دراسة النتائج والأدلة التى يحصل عليها المدرس بواسطة هذه الأساليب فى التوصل إلى أحكام وقرارات عن مدى تحقيق الدرس لأهدافه والصعوبات التى واجهت المدرس فى تدريسه ، ومدى الحاجة إلى ادخال بعض التعديلات أثناء اعداد الدرس وتدريبه سواء كانت هذه التعديلات اضافة أشياء جديدة إلى الدرس • أو استبعاد أشياء معينة منه أو إعادة تنظيم لخطة السير فى الدرس تكفل تحقيق نتائج التعلم على نحو أكثر فعالية •

التقويم البعدى - المجهلى :

ويتم هذا النوع من التقويم بعد تدريس وحدة دراسية معينة أو منهج بأكمله • على عكس التقويم التكويني الذى يتم خلال مراحل التخطيط والتنفيذ • وترجع هذه التسمية إلى خاصيتين رئيسيتين لهذا التقويم ، أولهما أنه يجرى بعد تدريس الوحدة أو تطبيق المنهج ، فإنهما ان القصد من هذا التقويم هو الحصول على بيانات وأدلة عن الآثار المتجمعة لمجموع مكونات تصميم الوحدة أو المنهج ، والتوصل فى ضوء ذلك إلى قرارات أو أحكام عن الكيفية التى تعمل بها الوحدة أو المنهج كنظام بمدى فعالية هذا النظام فى تحقيق الأهداف المحددله • وفى حالة تجريب وحدة دراسية جديدة أو منهج جديد فإن الدور

الرئيسي للتقويم الجملى هو أن يبين لنا إلى أى مدى الوحدة الجديدة أو النهج الجديد أفضل مما هو مستخدم حالياً • وتساعد نتائج المقارنة فى اتخاذ قرار بشأن استخدام الوحدة الجديدة أو النهج الجديد على نطاق واسع ، كأن يعمم استخدامها فى جميع المدارس •

ومن الواضح أن الأساليب والأدوات التى تستخدم فى التقويم الجملى تتصف بخصائص علمية من حيث الدقة فى إعدادها وتطبيقها ومراعاتها لمعايير الصحة والثبات والموضوعية وتشمل هذه الأساليب والأدوات الملاحظة ، الاختبارات ، بطاقات وقوائم التقدير • ويشترك فى إعداد وتطبيق مثل هذه الأساليب والأدوات متخصصون فى مجالات الاختبارات والقياس والتقويم •

تقويم تعلم التلاميذ :

رأينا أن التعلم يرتبط بثلاثة مجالات رئيسية وهى المجال المعرفى والمجال العاطفى والمجال المهارى - الحركى • والتقويم الشامل للتعلم ينبغى أن يتناول سلوك التعليم فى كل هذه المجالات وفى مستوياتها التعليمية المختلفة ولا يقتصر على المجال المعرفى • ويمارس على أساليب وأدوات تقويم تعلم التلاميذ أنها تركز على الجانب المعرفى ، وفى حالات كثيرة يعطى الاهتمام للمستويات الأولى من هذا المجال التى ترتبط بالحفظ والتذكر والفهم والتطبيق بينما لا يأخذ التعلم عند مستويات التحليل والتركيب والتقييم اهتماماً متكافئة •

ونستخدم عادة الاختبارات اللفظية بأنواعها المختلفة - التى تشمل على اختبارات القال والاختبارات الموضوعية فى تقويم تعلم التلاميذ المرتبط بالمجال المعرفى • ومن الواضح أن مثل هذه الاختبارات الموضوعية فى تقويم تعلم التلاميذ ترتبط بالمجال المعرفى • ومن الواضح أن مثل هذه الاختبارات تتلاءم مع قياس تعلم التلميذ للمعرفة اللفظية ولا تصلح لقياس تعلم التلاميذ لمهارات معينة تتطلب مراقبة

يمارس فيها المتعلم هذه المهارات في القيام بادانة أو عمل معين • ولذلك
تستخدم أساليب الملاحظة والاختبارات العملية في تقويم سلوك
المتعلم العملى •

اختبارات في اعداد الاختبارات :

وفي كل الحالات التى يستخدم فيها الاختبارات سواء كانت
تحريرية أو لفظية مثل اختبارات المقال والاختبارات الموضوعية ،
أو عنلية (أدائية - موقفية) ينبغي مراعاة عدة اعتبارات من أهمها :
١ - أن نحدد الأهداف في عبارات سلوكية تعبر عن نتائج التعلم
التي سوف نتخذ أساسا لتحقيق الهدف :

٢ - يحدد لكل هدف نشاطا للتقويم المناسب له ويمكن أن يكون
لنتائج التعلم الأكثر أهمية أكثر من عنصر في الاختبار •

٣ - التأكد من أن كل سؤال أو عنصر في الاختبار يقيس بالفعل
نتائج التعلم المراد تقويمها • وهذا ما يعبر عنه بصحة عناصر الاختبار •
٤ - صياغة الأسئلة وعناصرها في عبارات واضحة لا غموض فيها
ولا جسمية في فهمها بحيث تعكس الاجابة عنها التغيرات الحقيقية
للتلاميذ • وبالتالي تعطينا استجابات منسقة تتصف بالثبات •

أدوات واساليب التقويم :

وفي مجال علوم الاقتصاد المنزلى كما في المجالات الدراسية
الأخرى لا توجد طريقة واحدة أو أسلوب واحد معين لتقويم نتائج
العملية التعليمية ، وإنما توجد طرق واساليب متعددة • وهى ضرورية
لتقدير مدى ما تعلمه التلاميذ في مختلف المجالات المعرفية • والعاطفية
والمهارية والحركية • ويمكن أن نميز فيها :

• الأساليب التحريرية ، الأساليب الشفهية ، وأساليب الملاحظة
والأساليب العملية •

ونشير في ايجاز فيما يلي الى كل من هذه الأساليب :

الأساليب التحريرية :

وتشمل الاختبارات التي تتطلب الاستجابة التحريرية اللفظية من جانب التلاميذ ومنها اختبارات المقال والاختبارات الموضوعية . وهذه الأنواع من الاختبارات مألوفة للمدرسين ويكثر استخدامها في أغراض تقويم التعلم في مدارسنا وخاصة اختبارات المقال . وتمتاز اختبارات المقال بعدة مميزات منها انه يمكن اعدادها بسرعة وبسهولة وهي أكثر ملاءمة لقياس قدرات التلاميذ على اختيار المعلومات المناسبة للمجابة على أسئلة معينة وبيان قدراتهم في تنظيمها وترتيب أفكارهم ، والتحليل والربط والتكامل بين الأفكار ونقدها . وهي تعطي للتلميذ مرونة أكثر في التعبير عن تفكيره واجاباته وتشكيلها على النحو الذي يراه . واختبارات المقال ينبغي أن توضح في ضوء تحديد المدرس ولفنتائج التعلم المراد قياسها وتقديرها ، وهذه النتائج تتراوح في مداها من حيث الكم والكيف فقد تتطلب استجابات توضح الوصف أو الشرح لظاهرة أو عملية معينة ، وكذلك في توضيح كيفية تطبيق قانون أو نظرية معينة ، أو في بيان وجهة نظر التلميذ نحو ظاهرة أو أشياء معينة . وفي كل هذه الحالات ينبغي أن نحدد الأهداف في وضوح وأن نعبر عنها في صورة نتائج تعليمية .

غير أن اختبارات المقال لها بعض العيوب فهي تحتوي عادة على عدد قليل من الأسئلة لا يمثل جميع موضوعات المقرر التي درسها التلاميذ ، وهي بالرغم من سهولة اعدادها تحتاج الى وقت لتعليقها . كما أن تصحيحها يتأثر كثيراً بالعوامل الذاتية ويختلف التقدير باختلاف المصحح . وفي بعض الحالات تكون الأسئلة غامضة فيؤدي ذلك الى الكثير من الأخطاء أو الى انخفاض مستوى الاجابة ولا يرجع ذلك الى التلميذ وإنما الى عيوب في الأسئلة . ويمكن بقاء من العناية في

إعداد اختبارات المقال التغلب على كثير من عيوبها ، فمثلا يمكن زيادة عدد الأسئلة في الاختبار ومراعاة أن تتنازل في توازن مناسب موضوعات المقرر ، كما يمكن التقليل من غموض الأسئلة بالصياغة الواضحة لها وكذلك عن طريق تقسيم كل سؤال إلى أجزاء محددة بوضوح . ويراعى أيضا أن تتنوع مستويات الأسئلة بحيث لا تركز على حفظ المعلومات وتذكرها وإنما تتناول سلوك التعلم المعرفي في مستوياته المختلفة .

وأما الاختبارات الموضوعية فهي متعددة ، وتحتاج عادة إلى إجابات قصيرة ومحددة ومنها اختبارات الصواب والخطأ ، اختبارات الاختيار من متعدد ، اختبارات الاكتملة ، اختبارات المقابلة ، اختبارات أداة الترتيب . وتمتاز الاختبارات الموضوعية بمجموعة من المميزات منها أنه يمكن تصميمها بحيث تستخدم في تقويم أغراض متعددة . ولا يتأثر تصحيحها بالاعتبارات الذاتية أو الشخصية للمصحح ، ويمكن تصحيحها بسهولة ، كما أن تصحيحها لا يتأثر بعوامل مثل خط التلميذ أو نظافة الإجابة أو حسن ترتيبها . ومع ذلك فإن الاختبارات الموضوعية لها بعض العيوب ومنها أنها تحتاج إلى وقت وجهد وعناية كبيرة في إعدادها ، وهي لا تقيس قدرات معينة في الإجابة مثل عرض الأفكار وترتيبها بطريقة منظمة ، والقسرة على النقد والابتكار لدى التلاميذ واحتمال أن يجيب على بعضها على أساس التخمين .

ويمكن تحسين هذه الاختبارات والتغلب على كثير من عيوبها ونغما يلي بعض الاعتبارات التي تساعد في الإعداد الجيد لهذا النوع من الاختبارات اللغوية التجريبية .

- ١ - يراعى في إعدادها جميع الأهداف التعليمية التي يراد تقويمها
- ٢ - تمثل عناصر الاختبار المحتوى المعرفي والخبرات التعليمية التي حصل عليها التلاميذ

٣ - تكون الأسئلة وعناصرها قصيرة وواضحة وتكون الكلمات والمصطلحات المستخدمة مألوفة للتلاميذ .

٤ - تحتوي على أسئلة تقيس نواتج تعليمية متعددة في ارتباطها بالأهداف ومستويات التعلم المختلفة بحيث تميز بين التلاميذ من حيث الفروق الفردية في التعلم .

٥ - تجنب العبارات والمؤشرات في عبارات الأسئلة التي توحى بالإجابة الصحيحة .

٦ - استخدام الأساليب التي تتغلب على التخمين في الإجابة والتي تشجع التفكير وأعطاه استجابات تعكس فهم التلاميذ لما تعلموه من معرفة .

الأساليب الشفهية :

وتشمل أساليب الأسئلة والأجوبة والمناقشة وهي أساليب لها فائدتها في تقويم نتائج تعليمية يصعب أو يتعذر تقويمها من خلال الأساليب التحريرية كإثبات القدرة على التعبير الشفهي والالقاء . ويمكن من خلال مشاركة التلاميذ في المناقشات أن يلاحظ المدرس مدى الفهم والتفكير والاهتمامات وغيرها من السلوك في مجال التعلم العاطفي . ويمكن بواسطة هذه الأساليب أن يكتشف التلميذ خطأه ويحاول أن يصححه بنفسه ، كما يتيح للتلاميذ فرصة الاستفادة من إجابات بعضهم البعض . ومن الميوسب التي توجه إلى هذه الأساليب أن الأسئلة التي توجه إلى التلاميذ تتفاوت في مستوياتها التعليمية المطلوبة وتختلف من تلميذ إلى آخر ، وبالتالي يصعب تقويم التلاميذ على المدرس تحقيق فرصة متكافئة لجميع التلاميذ في حالة الفصول المزدحمة ونظرا لاسرعة التي قد يتم بها إعداد الأسئلة في سياق الدرس أو المناقشة كثير مما تأتي محدودة الفائدة في عملية التقويم .

أساليب الملاحظة :

وتفيد الملاحظة في توفير معلومات عن تعلم التلاميذ يصعب توفيرها عن طريق الأساليب الأخرى . وهنما أساليب الملاحظة في التقديم نذكر ما يأتي :

- ١ — المعلومات التي يحصل عليها المدرس عن طريق الملاحظة للتلاميذ يمكن أن تستخدم مباشرة في توجه التدريس والتعلم .
- ٢ — التلاميذ الذين قد يظهر عليهم القلق أو الخجل والارتباك أثناء الاختبارات — التحريرية أو الشفهية يمكن ملاحظاتهم دون انفعالات عن طريق استخدام أسلوب الملاحظة في تقويم تعلمهم ومدى تقدمهم في جوانب معينة .
- ٣ — ممارسة مهارات العمل والإداء في العمل أو في المواقف العملية يسهل ملاحظتها وتقييمها بينما يصعب ذلك عن طريق الأساليب التحريرية أو الشفهية .

والملاحظة كغيرها من أساليب التقويم السابقة لها مزاياها ولها هي نفس الوقت محدودات أو عيوب معينة . ومن هذه العيوب تأثير الملاحظة بالعوامل الشخصية ، وعدم توفر المهارة الكافية لاستخدام أسلوب الملاحظة في التقويم على نحو فعال . ويصعب أن يعطى المدرس جميع التلاميذ وخاصة في الفصول المزدحمة فرصا متكافئة أثناء الملاحظة ولتحسين أسلوب الملاحظة في التقويم يراعى أن تكون الملاحظة محددة وموجهة نحو قياس أشياء معينة . ومما يساعد على ذلك تحديد أهداف الملاحظة في عبارات سلوكية تعبر عن نتائج التعلم أو السلوك المراد تقويمه عن طريق الملاحظة . وأن يراعى أيضا أن نوعية السلوك الملاحظ تتوقف على خصائص ومستويات التلاميذ التحصيلية والعقلية وكذلك مستويات النصح بصفة عامة . فمثلا عند تقويم قدرة التلاميذ على استخدام أدوات وأجهزة المطبخ من إعداد وجبة معينة فإن المهارات

ومستويات الأداء التي تتطلبها من التلاميذ في المرحلة الثانوية مثلاً
سوف تحفظ بطبيعة الحال عما يتطلبه من تلاميذ المرحلة الإعدادية .

وفي كل الحالات ينبغي ألا يعتمد المدرس في استخدامه لأسلوبه
الملاحظة في التقويم على الذاكرة وإنما يجب تسجيل ملاحظاته عن
سلوك التلاميذ وتعلمهم في سجلات خاصة وأن يحتفظ لكل تلميذ بسجل
يوضح فيه ملاحظاته ومدى ما يحققه التلميذ من تقدم في تعلمه * ومثل
هذه السجلات يمكن أن يرجع إليها المدرس من وقت لآخر لمعرفة حالة
كل تلميذ .

الأساليب العملية :

تكون الدراسة العملية جزءاً رئيسياً من العملية التعليمية في مجال
مواد الاقتصاد المنزلي ويتطلب تقويم تعلم التلميذ لمهارات معينة والقيام
بأعمال معينة أن توفر له المواقف العملية المناسبة لممارسة هذه
المهارات والقيام بهذه الأعمال وملاحظاتهم أثناء قيامهم بالعمل وتقويم
ما قاموا به من أداء مثل أعداد باترون ، تفصيل بلوزة ، ترتيب المائدة
إجراء تجربة في معمل التغذية * الخ .

ويجب أن يتم مثل هذا التقويم في ضوء أهداف واضحة ومحددة
تعبّر عن نتائج تعلمية معينة وظروف ومعايير لهذا التعلم حتى تأتي
نتائج التقويم سليمة وصادقة .

التقويم وتعدد مستويات تسجيل التلاميذ :

في معظم البرامج التقليدية يتم تقويم التلميذ عادة على أساس
مقارنته مع غيره من التلاميذ في الفصل وينشأ عن ذلك نوع من التمييز
الفسيفسائي للتلاميذ * ويسمى هذا الأسلوب في التقويم بأسلوب المستوى
النسبي أو المياري .

وفي حالة الأعداد الكبيرة من التلاميذ يكون التقويم على أساس
التوزيع المألوف في المحتوى الاعتدالي .

التدريس من أجل إعداد خبير مفكر

اعداد

د/ محمد أمين حسن

بمكتب بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

مقدمة :

اثبتت جميع الدراسات والبحوث واجمعت آراء رجال التربية على ان المدرس هو حجر الزاوية فى العملية التربوية ، وأنه لا نجاح لأي خطط طموحة للنهوض بالتعليم الا اذا نجحنا فى النهوض بالمعلم أولاً ، واذا نظرنا الى واقع التدريس فى مدارسنا فى ظل الاعداد الكبيرة داخل الفصول ونقص الامكانيات وانخفاض برامج اعداد وتدريب المدرسين يظهر مدى أهمية النهوض بالمعلم معنياً من خلال برامج لتطوير العملية التعليمية فى مدارسنا .

واذا نظرنا الى واقع النظام العالمى الجديد ونحن فى نهاية القرن العشرين نجد أنه نظام قائم على التكتلات العالمية وازالة الحواجز بين دول العالم سواء فى المجال الاقتصادى أو السياسى بمعنى أنه يصعب على أى دولة أو حتى مجموعة من الدول أن تنعزل عن هذا النظام بل لابد أن يتم التخطيط المحلى والإقليمى لكل دولة فى ضوء هذا النظام ومن ثم لا بد أن يعاد النظر فى التخطيط لمستقبل التعليم فى بلادنا بصفة عامة وعملية التدريس بصفة خاصة . ، هنا يطرح سؤال ماذا ندرس ؟ وكيف ندرس ؟ هل ندرس تفاصيل كما كان فى الماضى ؟ وهو أمر مرغوب لضخامة التراث المعرفى فى العصر الحديث ؟ أم ندرس عموميات ومفاهيم واسعة كما ينادى البعض ؟ وحتى ذلك الاتجاه ليس واقعياً لضخامة المعروف من تلك الكائنات ؟

وبالعودة الى الماضي القريب نجد ان كثير من النداءات التي أطلقتها كيار السياسيين مثل « أمة في خطر » أو نداء جون ديوى الشهير « علموا الأطفال كيف تتعلم » أى لأبد أن تضع برامج التعليم نصب أعينها تدريب التلاميذ على كيفية التعامل مع الكتب مباشرة من خلال برامج التعلم الذاتى • وقد ظهرت أخيرا دعوة الى تدريس التفكير داخل المدارس سواء فى مناهج منفصلة أو ضمن برامج التدريس العادية ، ويرى مؤيدو هذه الدعوة انها الحل الأمثل لاعداد جيل قادر على التعلم من خلال التعامل مع مصادر المعرفة مباشرة • ونحاول فى هذا المقال عرض مثال لهذه التجربة من خلال عدة بحوث أجريت فى الولايات المتحدة الأمريكية خلال السنين الأخيرة (من ١٩٩٠ - ١٩٩٤) • وبأمل أن ننظر الى نتائج هذه الأبحاث والمشروعات بتأعين اليقظة حتى يمكن اعداد جيل من الشباب قادر على العمل فى ظل النظام العالمى الجديد •

تدريس مهارات التفكير العليا :

كثيرا ما نسمع عن أبحاث أجريت بهدف تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب ، ويعتمد الدارسون أو الباحثون على استراتيجيات تدريس حديثة لتحقيق هذا الهدف ، ولكن لم تجر حتى الآن دراسة عربية تهدف الى تدريس مهارات التفكير للمعلمين أولا ومن ثم دعوتهم الى التدريس لتنمية هذه المهارات •

ومن هذا المنطلق يجب أن نتفق أولا على ان هناك ما يطلق عليه المستويات العليا للتفكير ويقابلها المستويات انخفضا للتفكير ، وليس المقصود هنا كما كان يردد من قبل أن هناك بعض المواد الدراسية تتطلب مستوى عاليا من التفكير والبعض الآخر يتطلب مستوى أقل ، وهذا الكلام أثبتت الدراسات الحديثة خطأ كما أثبتت أن الموقف التعليمى الذى يتطلب مستويات عاليا من التفكير من شخص ما قد يتطلب مستويات حنيا فقط من شخص آخر •

فذلك التراوح ويستلزم *respects* 1997» (1987) ضرورة التدريس

في الفصل الواحد للمستويين هنا *

وقد حاول بعض رجال التربية وصف مستويات التفكير العليا والعليا بمصطلحات مختلفة مثل :

١ - ملير « *maier 1933* » استخدم مصطلح التفكير المنتج أو السلوك المتعلم للمستويات الدنيا مقابل التفكير الاستنتاجي أو الخطب للمستويات العليا *

وفرق بين المصطلحين عندما بين أن التفكير المنتج يبنى على مقدمات وخبرات قدمت للمتعلم مسبقا أما التفكير الاستنتاجي فيستخدم لحل المشكلات التي تتطلب محاولة الربط بين عدد من الخبرات السابقة التي اكتسبها المتعلم من مصادر مختلفة *

٢ - بارتلت « *bartlett 1958* » استبدل فكرة تكامل الخبرات السابقة لحل المشكلات في مستويات التفكير العليا الى ما اطلق عليه مصطلح « ملء الفراغات » الذي بين فيه ان التفكير يتطلب ثلاث عمليات متتالية لملء الفراغات داخل مخ الانسان وهي :

(أ) الإحخال : ويقصد به الملء بالمعلومات الجديدة من خلال

تتابع منطقي *

(ب) الاستقراء : ويقصد به استنتاج المفهوم من سلسلة من الملاحظات والتطورات المحتمل حدوثها *

(ج) التفسير : ويقصد به إعادة ترتيب المعلومات لتقديم تفسير جديد *

٣ - الهيئة القومية الأمريكية لتقدم العلوم « *AAAS* »
AMERICAN ASSOCIATION FOR THE
ADVANCEMENT OF SCIENCE

التي صنفت عمايات العلم الى عمايات أساسية وأخرى تكاملية *
والعمليات الأساسية تشمل على الملاحظة والقياس والتنبؤ والتصنيف

والاستنتاج وتجميع وتسجيل البيانات • أما العمليات التكاملية فتشتمل على تفسير البيانات والتحكم في التغيرات والتعريف الإجرائي وفرض الفروض والتجريب • وهذه العمليات في مجموعها تكون هروما أي تستخدم العمليات الأساسية أولاً ثم التكاملية •

وبالرجوع إلى التصنيفات المختلفة لأنواع التفكير نجد أن هناك شبه تفاق على أن التفكير الناقد critical thinking يتطلب مهارات عليا من التفكير • ولقد ظهرت عدة تعريفات لفهوم التفكير الناقد حسمت من خلال المؤتمر السنوى العاشر عن التفكير الناقد وإصلاح التعليم الذي عقد سنة 1990 تحت رعاية مركز التفكير الناقد بأمريكا center for critical thinking & moral critique شارك فيه 1200

شخص من رجال التعليم من مختلف التخصصات ونص التعريف على أنه « يحدث تفكير عالي المستوى عندما يحصل الشخص على معلومات جديدة ويفرنها في الذاكرة ثم تترابط وترتب وتقيم لتحقيق هدف ما » • ومما سبق تبرز عدة نقاط هامة لأبد أن يدركها المعلم وهي :

١ - أن تعلم المستويات العليا من التفكير ضرورة لكل فرد وليس للموهوبين فقط •

٢ - أن مستويات التفكير العليا تتطلب التدريب على أنشطة عقلية معينة •

٣ - لتقويم مدى اكتساب الطلاب لمهارات التفكير العليا يجب وضعهم في موقف أو طرح أسئلة لا يمكن أجابتها من خلال استدعاء بسيط للمعلومات •

٤ - يجب أن يمتزج تدريس المهارات العليا والدنيا داخل الفصل الواحد •

٥ - مساعدة التلاميذ الذين لديهم صعوبات في التعليم لتنمية التفكير العليا من خلال برامج خاصة تعد لهم .

وحتى يستطيع المعلم اكتساب الثقة في نفسه لتحقيق أهداف تنمية مهارات التفكير العليا كما سبق ان اكتسب الكفايات التدريسية والأساسيات المعرفية في تخصصه لابد أن تراعى بعض المبادئ الأساسية عند وضع برامج اعداد المعلم في كليات التربية والتدريب أثناء الخدمة وهى :

١ - تدريب المعلم على خلق جو داخل الفصل يدفع التلاميذ الى التفكير من خلال مواقف تعليمية تتطلب البحث والتجريب والاستقصاء وحسن الاختيار .

٢ - مساعدة المعلم على تنمية اطواره المرجعى في التفكير بالبحث فى الأدبيات واسترجاع جهود العلماء الذين وضعوا نظريات ونماذج للتفكير مثل بلوم، وجايفرد ويختار المعلم واحدا أو أكثر من هذه النماذج ويقوم بتطبيقها من خلال دروس نموذجية يقدمها لزملائه أثناء التدريب ثم تناقش تحت اشراف أساتذة التدريب .

٣ - مساعدة المعلم على استخدام استراتيجيات التعليم الحديثة من خلال دروس نموذجية كما فى البند السابق .

٤ - تدريب المعلمين على التأمل المستمر على أساس أنه من أسس عملية التفكير ويساعد فى ذلك استخدام المجالات التعليمية والقراءة الحرة وتسجيل الأفكار وعندما نصل الى اعداد المعلم القادر على التفكير فى مستويات عليا يكون بلا شك قادرا على التدريس لتنمية مستويات التفكير العليا ، ويجب عليه بصفة عامة أن يركز أثناء التدريس على الخبرات الإيجابية :

١ - فرض الفروض واختبارها واكتشاف متغيرات المشكلة ومياغة

وتأكيد صحة العلاقات أثناء شرح المادة العلمية كما يطلب من التلاميذ القيام بهذه الأعمال في مواقف جديدة في درس قادم أو في صورة واجبات مدرسية .

٢ - حل المشكلات بين التلاميذ وتحليل القضايا والمشكلات الشخصية وتدريب التلاميذ على القيام بهذا الدور من خلال استخدام أسلوب لعب الأنوار .

تتويج التفكير من خلال ثقافة البيئة :

رغم أن التعريف على أهمية مهارات التفكير أمر هام إلا أن بحوث بيركنز وزملائه perkins, et al 1991 وصلت الى أن التلاميذ غالباً ما يفشلون في استخدام مهارات التفكير التي تعلمونها ونتيجة لذلك طرح السؤال التالي :

ما الذي يميز الشخص الذي يفكر تفكيراً جيداً أو في مستوى عال ؟ وللإجابة عن هذا السؤال توصل بيركنز الى أن عمليات التفكير الجيد تتطلب قدرات محدودة هي : القدرات المعرفية ، استراتيجيات التفكير ، مهارات التفكير . فالمفكرون لديهم ميل للاكتشاف والاستقصاء والبحث عن الأفكار الواضحة والمبادرة بالأفكار الذكية والتفكير الناقد والتأمل .

وأطلق على القدرات السابقة مصطلح « الميول التنظيمية للتفكير » واعتبرها المرشدة للسلوك الذكي للفرد .

وقد قسم بيركنز وزملائه أيضاً في تقرير لاحق سنة ١٩٩٣ قدرات مهارات التفكير الجيد الى سبعة تنظيمات أساسية تكون في مجموعها الميول التنظيمية للتفكير التي ينبغي أن يهتم بها المعلم عند التدريس وهي :

١ - اتساع مجال التفكير : ويقصد به اليك لتفتح الذهن لاكتشاف بدائل وجهات النظر والبعد عن التفكير الضيق والقدرة على تكوين وجهات نظر متعددة .

٢ - تشجيع حب الاستطلاع : ويقصد به الميل للسؤال وتحديد المشكلات وإجراء الاختبارات الدقيقة والاستمتاع بالاستقصاء واليقظة للشيء غير العادي والقدرة على الملاحظة وصياغة الأسئلة .

٣ - الوضوح والسعى للفهم : ويقصد به الرغبة في التوصل إلى الفهم الواضح والبحث عن العلاقات والتفسيرات والانتباه للامتناع غير الواضحة التي نحتاج إلى التركيز والقدرة على بناء المفاهيم .

٤ - التخطيط الاستراتيجي : ويقصد به القدرة على صياغة الأهداف ووضع خطط عمل وصورات للمخرجات وتحديد النقص في الممارسات .

٥ - الحرص الواعي : ويقصد به الإصرار على التنظيم والتحكم والانتباه للأخطاء المحتملة وغير الواضحة والقدرة على استخدام المعلومات بدقة .

٦ - البحث وتقويم الأسباب : ويقصد به الميل لإبراز التساؤلات والضبط والانتباه للحاجة إلى الدليل والقدرة على تقويم الأدلة .

٧ - إدراك ما وراء المعرفة : أي الميل إلى الوعي والتحكم على توارد الأفكار من الأشخاص والانتباه إلى تعقد مواقف التفكير واختبار القدرة على التحكم في العمليات الدقيقة .

وبالنظر إلى الميول السبعة السابقة يلاحظ أنها لا تشمل على قدرات فقط بل تتوغل لما هو أبعد من ذلك حيث تتضمن ثلاثة عناصر هي القدرات والاحساسات والميول . وهذه العناصر هي التي تكون ما يطلق عليه « منظومة التفكير الجيد » .

وحيث أنه من المفترض أن المعلمين يعرفون النماذج العقلية للتدريس وإذا أردنا أن نكسب التلاميذ المهارات التي تجعلهم قادرين على التفكير الجيد فالتأثيرات التي نتحقق من نموذج التدريس المقترح حتى يصبح فعالاً .

إذا نظرنا إلى نموذج التدريس الشائع في مدارسنا نجد أن دور المعلم قاصر على إعداد ونقل المعلومات إلى التلاميذ أما دور التلميذ فهو الاستقبال والتخزين فقط .

وهنا يطرح سؤال هل هذا النموذج يتضمن عناصر القدرات والاحساسات والميول ؟ وقبل الإجابة نتعرف على معنى هذه العناصر :

١ - القدرات :

هي العملية التي تتميز قدرات الاتصال بصورة جيدة بين المعلم والتلميذ حيث يمكن للمعلم أن يصف الخطوات ويشرحها ويعطي تدريبات عملية للتلاميذ ثم يقوم ويستفيد من التغذية الراجعة .

٢ - الاحساسات :

هي العملية التي تساعد على تخزين العناصر المرشدة المناسبة للعمل في ظروف ملائمة حيث أنه ينبغي على التلميذ عند الامتحان أن يتذكروا بأنفسهم ماتدربوا عليه . ومما يساعد في ذلك قيام المعلم باختيار التلاميذ أول بأول وتصحيح الواجبات بدقة ومناقشة التلاميذ في أخطائهم .

٣ - الميول :

تساعد على جعل التفكير متسماً به روح المغامرة خاصة عندما يكون المعلم قادراً على استخدام الأساليب الملائمة مثل العصف الذهني وحث التلاميذ على أن التفكير ينبغي أن يكون متسماً ومغامراً ولكن في حدود محسوبة .

ويعد التعرف على معنى العناصر الثلاثة القدرات ، الاحساسات ، الميول يمكن طرح فكرة نموذج للتدريس في إطار ثقافة البيئة .

يرى بيركتر (perkins 1992) أن المواقف المدرسية مثل غيرها من المواقف الحياتية يتصرف فيها الفرد وفق ظروف البيئة المحيطة به . ونموذج التدريس في إطار ثقافة البيئة يعتمد على أن البيئة هي مصدر

الثقافة وعلى المعلم ان يخلق ثقافة التفكير داخل الفصل بالاستعانة بمصادر البيئة ذات العلاقة بمحتوى المادة الدراسية ولجعل جو الثقافة هو المسيطر داخل الفصل ينبغي على التلاميذ الاعتماد على انفسهم في تعامل تعاوني وحل مشاكل الأقران • اما المعلم فعليه ان يقترح العناصر المرشدة لتنظيم التدريس ولكنه تنظيم من نوع مختلف يهتم بوضع التلاميذ في مواقف تعليمية محسوسة وأمثلة واقعية من البيئة في صورة أو لوحات للمصادر التي لا يمكن توفيرها داخل الفصل • ويساعد هذا النموذج على إثراء التفكير لدى التلاميذ وتنظيمه نحو تيار في الاتجاه الصحيح والبحث عن تقويم الأسباب والوصول على معلومات وصياغة الأسئلة والاختبار الدقيق للفروض •

وعلى ذلك فان الثقافة تنهى لدى التلاميذ الميل نحو التعلم لتكوين الامكانات باحليل الحقيقي نحو المطالب والمسؤوليات بدلا من اللجوء والإعانة على التعميمات الواسعة ، كما تنهى اليهم الميل نحو تعلم قدر لا يبرز بين السبب والنتيجة وتحديد التقويم المنطقي وتقويم الأسباب بجانب خلق الثقافة داخل الفصل في اطار الثقافة العامة للبيئة •

وإذا أردنا اجراء مقارنة بين التدريس الحالي والتدريس في اطار ثقافة البيئة نجد أن الأول يعالج الموضوعات كمطالبات روتينية يجب أن تنظم اما الثاني فيعالج الموضوعات كجزء من العملية التوسعية الشاملة ، بينما يعتبر تنظيم تدريس التفكير قوة دافعة وجذابة لإثراء عقول التلاميذ •

إلا ان مفاهيم التدريس أيضا تحتاج الى التغيير عند معظم المعلمين على ان يكون هذا التغيير في اتجاه تقديم مفاهيم التقويم لهم أولا حتي يتكسبوا هذه النماذج قبل الصغار كما ان تغيير المفاهيم لدى المعلمين لا يتوقع أن يكون بالأمر السهل حيث ان نتوقع أن نحد مقاومة عنيفة من قدامي المعلمين الذين اعتادوا على الطرق التقليدية في التدريس لفترة طويلة من الزمن •

تأثير تنمية جوانب الحركة على التفكير الخاطئ للناشئين في كرة السلة

د / رضا حنفى أحمد

الأستاذ المساعد بقسم الألعاب

بكلية التربية للبنات القاهرة

المقدمة : مشكلة الدراسة :

الحركة هي النشاط وهي انشكـل الأساسى للحياة ، والمهارة الحركية هي نمط من السلوك الحركى الذى يتكرر فى ظروف مختلفة ، وهذه النمط السلوكى يشتمل على مجموعة من الحركات تؤدى فى تسلسل وتناسق معين بدقة وتوقيت وسرعة معينة تتناسب مع الواجب الحركى المطلوب (١ : ٢٤٣) ويرى كل من سعد جلال ، علاوى (١٩٧٦) ، مصطفى فهمى (١٩٦٥) ان المهارة الحركية هي القدرة على القيام بعمل ما بشكل يتسم بالدقة والسهولة والسيطرة والاقتصاد فى الجهد (٧ : ٢٥٤) ، (١٥ : ١١٧) ، وقد وصف «هليجارد» Hilgard (١٩٦٢) الطابع العام للمهارة الحركية بأنها تلك المهارة التى تسهدها الحركات العضلية وتتم تحت الضبط والتوجيه الحسى ، كما أكد على دور الجهاز العصبى فى ضبط وتوجيه الحركات العضلية التى يتألف منها الأداء الماهر (١ : ١٣٤) وأضاف « محمود عباس ومحمود محمود » عن « بورمان Borrmann » (١٩٧٩) الى ذلك أن الاحساس العضلى يساهم أساساً فى المعرفة لوضع الجسم فى الفراغ ، وعليه يعطى هذا الاحساس معلومات عن مدى الحركات المنفذة واتساعها ومن خلال ذلك يستطيع اللاعب تنظيم حركاته تبعاً لمتطلبات الواجب الحركى المطلوب (١٤ : ٢٧٣) ، والحركة بوجه عام مفاهيم وأبعاد مرتبطة بها فقد قدم لابلان Laban مفهوماً لإبعاد وجوانب الحركة

ويحتوى على أربعة عناصر أساسية هي : الوعي بالفراغ - الوعي بالجسم - نوع الحركة - العلاقات .

أولاً : الوعي بالفراغ (أين يتحرك الجسم ؟) وما الفراغ الشخصى المتاح للفرد أن يصل إليه بالامتطاط أو الالتواء مثلاً ومما الفراغ العام الذى يمكن للفرد التحرك فيه وما عدد الأفراد الذين يتحركون فى الفراغ العام وفى أى اتجاه تكون الحركة وما المستوى العام للحركة وما المسار الذى تسير فيه الحركة من مكان لآخر .

ثانياً : الوعي بالجسم (ما الذى يستطيع الجسم عمله) وما قدره لجراء الجسم من تحقيق أهداف حركية صغيرة مما قدره الذراع من الرفع واللقف لاتجاه معين أو منه وما قدره الرجلين فى التحرك واداء حركات مناسبة لموقف ما .

ثالثاً : نوع الحركة (كيف يتحرك الجسم) ويتوقف ذلك على الزمن الخاص باداء الحركة أى سرعة اداء الحركة وانسيابيتها والجهد المبذول فى هذه الحركة وشكل الجسم أثناء الحركة .

رابعاً : العلاقات (مع من يتحرك الجسم أو مع ماذا يتحرك الجسم) مثل التعامل مع الأدوات مثلاً التعامل مع السلم أو الكرة أو التعامل مع أفراد كأفراد فريق لتحقيق هدف حركى واحد .

وتتشكل أبعاد جوانب الحركة أهم خصائص الإدراك الحسى حركى حيث يمكن من خلالها إدراك محددات الحركة نفسها (١٦) . وقد عرف سكوت (Scott) الإدراك الحسى حركى بأنه الحاسة التى تمكننا من تحديد وضع أجزاء الجسم وحالتها وامتدادها واتجاهها فى الحركة وكذلك الوضع الكلى للجسم ومواسمات حركة الجسم (٢٢ : ٣٢٤ - ٣٤١) .

وقد أهتم المربيون الرياضيون بتنمية الإدراك الحسى حركى لدى

له من دور هام في التعلم الحركي ، حيث أثبتت نتائج بعض الدراسات أن الفرد الرياضي ذا المستوى العالي في حاسة الادراك الحسي حركي يكون أكثر كفاءة في عملية التذكر الحركي (٢٠ : ٨٣ - ١٠١) فقد أشار كل من ممبي Mumby (١٩٥٣) ، غلبس وبرفانك

« Philips & Bernath » ١٩٤١ ، وسلاتر « Slater » ١٩٥٧ ، وبيب

« Wiebe » ١٩٥٦ أن اللاعبين الأكثر مهارة في الأنشطة الخاصة قد حققوا درجة أعلى في الادراك الحس حركي عن اللاعبين الأقل مهارة (١٨ : ٢٠) •

فمن طريق الادراك الحس حركي يدرك الفرد تغير حركة الجسم ككل ، ويدرك أيضا حركات وأوضاع والرأس والذراعين والرجلين ، كما يدرك اتجاه المهارة التي يؤديها والفراغ المتاح له في أن يتحكم بها يؤدي مهارة ما وكذلك نوع المهارة التي سيؤديها في حدود الزمن الخاص بأداء هذه المهارة الحركية (١٧) •

والمهارة الحركية الرياضية تتكون من مجموعة من الحركات التي يمكن تصنيفها تبعاً لأنواع الحركات فهناك مهارة بسيطة ومهارة مركبة ومهارات تتم تبعاً للموقف الذي يتواجد فيه اللاعب ويتمثل هذا النوع بوضوح في الألعاب الجماعية (١ : ٢٤٣) •

وتعتبر كرة السلة أحد الأنشطة الجماعية التي تتأسس على حركات ومهارات تتطلب عوامل أساسية هامة لممارستها بما يتناسب وطبيعة اللعب وخاصة في محاولات تنفيذ خطط اللعب المختلفة والمتعددة ويتمثل ذلك في محاولة سرعة تقدير اللاعب لموقف معين والاستجابة الصحيحة له والقيام بما يناسب ذلك من حركات مهارية (١٢ : ٣٣٣) •

فهي تحتوي في حد ذاتها على جميع الحركات الطبيعية من هز وإثارة ووثب ورمي (٩ : ٣٣) فيجب أن يكون بمقدور لاعب كرة السلة سرعة تقدير المواقف وادراكه وأن يقوم مباشرة بالاستجابة الصحيحة والتي

يقوم في لحظة خاطفة بتحليل الامكانيات المتوقعة للاستجابة واختيار المناسب منها للموقف ، وفي غضون تلك اللحظة التناسقية في السرعة للعمليات التفكيرية لا نستطيع ملاحظة أو تمييز العمليات الحادثة ، ولكن يمكن الاستدلال عليها بنتائجها النهائية وهي الاستجابة الحركية نفسها (١٢ : ٣٣٣) .

ومن هنا ينبغي على المدرب الرياضي أن يعمل على تنمية مختلف الحركات الرياضية والقدرات الخلاقية وأن ينمي للاعب القدرة على التفكير الفني بما يسمح للاعب بسرعة ادراك مواقف اللعب المختلفة والتي تساعد على سرعة استدعاء خبرات المواقف السابقة التي مر بها حتى يستطيع بذلك دقة وسرعة ادراك الموقف بما يستدعي سرعة استجابة حركية صحيحة ، وهذا ما يسمى بمصطلح التفكير الخططي والتي استخدمته (ججيفيا Gajdys) للإشارة الى هذا النوع من التفكير الذي يقوم به الفرد الرياضي في غضون المذقشات (٧: ٣٣٣) .

والناشئ الرياضي في هذا السن بصفة عامة لا يتوافر لديه تنظيم الحركات لمحاولة تحقيق هدف معين اذ يمكن ملاحظة أن حركات أطرافه لا تخضع لصفة الانتظام ولا يستطيع التحكم فيها بصورة حسنة وخاصة حركات الجسم التي تهم فيها حركات الذراعين والساقين ، فتتري عدم استطاعة الناشئ من توجيه حركات أطرافه لتحقيق هدف معين (١٢٢ : ١٦٠) .

ومن خلال مشاهدة العديد من تدريبات ومباريات الناشئات في كرة السلة ، لاحظت الباحثة مدى احتياج ناشئات كرة السلة للتدريب الموجه لتنمية جوانب الحركة بجانب التدريب على المهارات الأساسية حتى يتسنى لمن تنفيذ خطط اللعب بصورة أكثر دقة .

وفي ضوء حدود علم الباحثة لم تستدل على أي دراسة تعززت

لهذه الجزئية من الحركة وإبصارها رغبا عما يساهده مجال الحركة الرياضية من محاولات متعددة من الباحثين للتعرف على تنمية الحركة الرياضية وأثرها على مستوى الأداء المهارى لمختلف الأنشطة الرياضية وذلك من خلال تنمية الإدراك الحسى الحركى بما يسهم بشكل عميق فى تعلم وأداء المهارات الحركية • فقد قام « فرانك Frank » (١٩) بدراسة للتعرف على العلاقة بين بعض نتائج اختبارات الإدراك الحس حركى والنجاح فى تعلم الانزلاق فى مرحلة التعلم الأولى للمبتدئين ، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية عالية ٠٩١ • ن الإدراك الحس حركى والقدرة على تعلم الانزلاق • كما أظهرت دراسة « شيليبس وسمرز Phillips and Summers » (٢١) ١٩٥٤ علاقة ايجابية بين التعلم الحركى لمهارة البولنج والإدراك الحسحركى •

وأظهرت دراسة مصطفى فريد (١٦) ١٩٨٣ أن لإدراك الحسحركى يلعب دورا هاما فى التعلم الحركى فالفرد ذو المستوى العالى فى الإدراك الحس حركى يكون أكثر كفاءة فى عملية التذكر الحركى الذى يتميز بالحقبة والسلاسة •

ولا تقتصر أهمية الإدراك الحس حركى على التعلم فقط بل تتعداه إلى أن أصبحت تمثل أهمية بالغة فى الأداء التكنيكى فقد ذكر جمال علاء (٣) ١٩٨١ نقلا عن كوسونسكى Kozulski أن الإدراك الحس حركى يؤدى الى ارتفاع القدرة على التحكم فى الحركات بدقة والاحتفاظ بالأوضاع الحركية السليمة • وذكر صديق طولان (٨) ١٩٨٢ نقلا عن روديك Rudik بأن الإدراك الحس الحركى يسمح بتوجيه وتصحيح الحركة أثناء تأديتها سواء من حيث الشكل أو المدى أو الاتجاه •

وترى الباحثة أن معظم الدراسات السابقة اهتمت بالتعرف على أثر برنامج للإدراك الحس حركى على التعلم لبعض المهارات الأساسية للأنشطة المختلفة ولم تتعرض أى منها لابعاد جوانب الحركة كما قسمها

وقد لاحظت الباحثة من خلال مشاهدتها للعديد من المباريات الخاصة بالناشئين ان عدداً ليس قليلاً منهم ينقصهم الاحساس الإدراكي بالمهارة ويظهر ذلك في عدم قدرة الناشئة على التحكم والدقة في توجيه الكرة الى مكان الزميلة وعدم قدرتها في توجيه الكرة نحو السلة لتحقيق هدف وكذلك يبدو عدم قدرتها على التحكم في توافيقها أثناء قيامها بالمحاورة فتأتي بحركات مرتبكة غير متناسقة وتستخدم الكثير من العضلات غير المطلوبة وبالتالي تبذل جهداً كبيراً ، مما دفع الباحثة الى الاطلاع الى المراجع التي تتناول تنمية المهارات الحركية وتذكر منها : (١ : ٢٣٢ - ٢٣٦) ، (٢ : ٣١ - ٣٣) ، (٤ : ٤٣) ، (٩ : ٤٨ - ٥٤) (١١ : ٣٣٥) حيث وجدت أنه لكي يصل المتعلم الى مستوى أداء مهارى عال لا بد أن يمتلك القدرة على السيطرة والتحكم في أجزاء جسمه ليصل الى الدقة والسهولة والمهارة في الأداء أياً كان نوع النشاط للحركى الممارس .

ومن هنا رأت الباحثة وضع برنامج لتنمية جوانب الحركة بما يتناسب ونشاط كرة السلة ومواقف المباراة المتعددة والمعقدة والمتشابهة والسريعة ومعرفة تأثير البرنامج على التفكير الخططى لعلها تتوصل لنتائج يكون لها أثر في تطوير التفكير الخططى لدى ناشئين كرة السلة أملاً في الوصول بهم الى أفضل المستويات الرياضية .

هدف الدراسة : تهدف هذه الدراسة الى التعرف على :

تأثير برنامج مقترح لتنمية جوانب الحركة على التفكير الخططى لدى ناشئين كرة السلة .

فروض الدراسة :

البرنامج المقترح لتنمية جوانب الحركة له تأثير ايجابى على التفكير الخططى فى كرة السلة .

إجراءات الدراسة : منهج الدراسة :

استخدم المنهج التجريبي بتطبيق المقاييسات (القبلية - البعدية) لـ مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة .

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (٣٣) ناشئة من ناشئات كرة السلة والمسجلات بمراكز شباب مرآى القبة والمسجلات بمشروع مراكز الموهوبين والتابع للمجلس الأعلى للشباب والرياضة عام ١٩٩٢ - ١٩٩٣ .

كيفية اختبار العينة :

اختيرت العينة بطريقة عمدية وقد أتبع الآتى :

— تم حصر عدد اللاعبات الناشئات المقيدات بمركز شباب مرآى القبة والتي يتم تدريبهن بمشروع مراكز الموهوبين .

وكان عددهن (٣٥) ناشئة يتراوح أعمارهن ما بين (١٢ - ١٤) سنة

— تم استبعاد مشر لاعات طبقت عليهن الدراسة الاستطلاعية وقتن عليهن مقياس التفكير الخططى .

— قسمت العينة إلى مجموعتين أحدهما تجريبية قوامها (١١) ناشئة والأخرى ضابطة قوامها (١١) ناشئة .

— بعد قياس الطول والوزن وبعض اختبارات الأداء المهارى فى كرة السلة وبعض اختبارات لادراك الحس حركى للتكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة .

جدول (١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونسبة «ت» ودلالاتها

لتغيرات المتخافق للمجموعتين التجريبية والضابطة

المتغيرات	مجموعات	مجموعة ضابطة	مجموعة تجريبية	قيمة «ت»	نستوى	الدلالة
	ن = ١١	ن = ١١				
	٢	٤	٢	٤		
العمر الزمني	١٢ر٥	١٢ر٢	١٣ر٢	١٢ر٣	٠ر٤	غير دال
الطول (سم)	١٦٠ر٢	١٥ر٤	١٦٠ر٥	١٤ر٥	٠ر٨	غير دال
الوزن (كم)	٥ر١	١١	٥ر٥	٧ر	٢ر٤	غير دال
اختبارات سرعة التمرير	٢٧ر٨١	٥ر٦٨	٣١ر٨١	٥ر٢٢	٧ر١٦	غير دال
(عدد / ث)						
اختبار دقة التمرير	١٩ر٣٢	٤ر١٨	٢٠ر٢٤	٢ر٩٤	٧ر٨٥	غير دال
(عسدد)						
اختبار سرعة المحاور	١٦ر٤	٢ر٢٩	١٧ر٢٨	٢ر٧٧	٨ر٦٢	غير دال
(ثابت)						
التصويب من أسفل	٥ر١٦	٢ر٥٢	٢ر٣٦	١ر٤٤	١ر٣٥٤	غير دال
السنة (عدد)						
تصويب الرمية	٩ر٥٦	٤ر٠٦	٨ر٥٦	٢ر٤٥	١ر٢٥	غير دال
الحرة (درجة)						
ادراك حسي - حركي	٨ر٣	٥ر٧٤	٤ر٥	٣ر٢	٢ر	غير دال
بمسافة الوثب						
ادراك حسي حركي	٤ر٧	١ر٦	٤ر٦	٥ر٣	١ر٩	غير دال
بالقدم الفراغ الافقي						
ادراك حسي حركي	٧	٦ر٣	٥ر٨٣	٣ر٢	٧ر٤	غير دال
باليد الفراغ الراسي						
ادراك حسي حركي	١١ر٨	٤ر٥	٨ر٢	٥ر٤٩	١ر٦	غير دال
باليد الفراغ الافقي						
ادراك حسي بالقوة	١١ر٧	٢ر٣	١٠ر٥	٢ر٢	١ر٠٩	غير دال
العضلية						
ادراك حسي حركي	٤١	٢٣ر٦	٤٣ر٣	٥ر٠٥	٣ر	غير دال
للموانع						
مقياس التفكير الخططي	١٦ر٨٢	٣	٢٠ر	٤ر٨	٢٢ر٨٧	غير دال

ت : الجدولية عند ١٠ر = ٢٣ر

عند ١ر = ٣١٧

يتضح من جدول (١) أن قيمة «ت» للفرق بين المتوسطات في متغيرات التكافؤ للمجموعتين التجريبيتين والضابطة غير دال مما يدل على تكافؤ المجموعتين .

الأدوات المستخدمة في الدراسة :

- ١ — ميزان طبى لقياس الوزن (كجم) .
- ٢ — جهاز لقياس الطول (سم) .
- ٣ — ساعة إيقاف لقياس الأزمنة لبعض الاختبارات (ت) .
- ٤ — الاختبارات المختارة لقياس الأداء المهارى مرفق (١)
- ٥ — الاختبارات المختارة لقياس الادراك الحس الحركى مرفق (٢)
- ٦ — مقياس التفكير الخططى مرفق (٣)

١ — اختبارات الأداء المهارى :

لتحقيق التكافؤ بين مجموعتى الدراسة (التجريبية — الضابطة) قامت الباحثة بتطبيق بعض اختبارات الأداء المهارى (اختبار دافيد) والذى استخرجت له المعايير العلمية على البيئة المصرية بواسطة محمود عبد الديم وقد تم اختبار الاختبارات التالية لمناسبتها وطبيعة الدراسة

- | | |
|------------------------------------|-----------|
| (أ) اختبار الرمية الحرة | (عدد) |
| (ب) اختبار التصويب من أسفل السلة | (عدد/ث) |
| (ج) اختبار سرعة التمرير | (عدد/ث) |
| (د) اختبار دقة التمرير | (عد) |
| (هـ) اختبار سرعة المحاورة | (ث) |

المعاملات العلمية للاختبارات الكهربية :

طبقت الاختبارات على عينة ماثلة لعينة الدراسة واستخرجت لها المعاملات العلمية فكان :

— صدق الاختبارات عن طريق صدق التمايز : وتراوحت قيمة « ر » المحسوبة ما بين ٧٤٧ - ١١٢٢ وكانت أكبر من « ت » الجدولية التي بلغت ٢ عند مستوى (٠.٠٥) .

— الثبات : بلغ معامل الثبات ٤٤.٠ وذلك بطريقة إعادة تطبيق الاختبارات

٢ - قياس جوانب الحركة : مرفق رقم (٢)

انطلاقاً من احتواء الإدراك الحس الحركي على أبعاد جوانب الحركة قامت الباحثة بالاستعانة بالمراجع العلمية المتخصصة في هذا المجال لتصديق أنسب اختبارات الإدراك الحس الحركي التي تتناسب وطبيعة العينة من حيث السن والجنس والتي تناسب طبيعة كرة السلة وقد توصلت الباحثة الى الاختبارات التالية :

١ - اختبار الإدراك الحس الحركي بمسافة الوثب ووضعته
« سكوت Scott Distance Perception Jump »

لقياس الوعي بالفراغ والوعي بالجسم .

٢ - اختبار الإدراك الحس الحركي بالقدم ووضعته
« واييب Weibe Pedestrial Kinesthesia Test »

لقياس الوعي بالجسم والوعي بالحركة .

٣ - اختبار الإدراك الحس الحركي بالفراغ الخطي الأفقي ووضعته « واييب Weibe Test of Herisonral Linear Space »

لقياس الوعي بالجسم وأجزائه والوعي بالحركة .

٤ - اختبار الادراك الحس الحركى بالفراغ الخطى الرأسى
 ووضع « وايب Weibe » Test of Vertical Linear Space

لقياس الوعى بالجسم وأجزائه والوعى بالحركة *

٥ - اختبار الادراك الحس الحركى بالقوة العضلية ووضع
 (فارفل Farfel) Muscular Strength

لقياس الوعى بالحركة ونوع الحركة والجهد المبذول *

٦ - اختبار الادراك الحس الحركى للموانع ووضع « جوهانسن
 ويبرى Johnson & Barry Kinesthetic Obstacles Test

لقياس العلاقات الحركية ونوع الحركة *

المعاملات العلمية للاختبارات :

من أهم الأسباب التى دفعت الباحثة الى اختيار هذه الاختبارات
 أنها تقيس الغرض المراد قياسه كما أنها مقننة ويتوافر فيها المعاملات
 العلمية وسبق تطبيقها على عينات مماثلة فى البيئة المصرية فى كثير من
 البحوث العلمية وكانت النتائج كالآتى :

جدول (٢)

معاملات الصدق والثبات لاختبارات الادراك الحس حركى

الصدق	الثبات	الاختبارات
٠.٨٧	٠.٧٥	ادراك حس حركى بمسافة الوثب
٠.٧٨	٠.٦١	ادراك حس حركى بالقسم الفراغ الافقى
٠.٩٠	٠.٨١	ادراك حس حركى باليد الفراغ الرأسى
٠.٨٣	٠.٦٩	ادراك حس حركى باليد الفراغ الافقى
٠.٨٩	٠.٧٩	ادراك حس حركى بالقوة العضلية
٠.٨٧	٠.٧٦	ادراك حس حركى للموانع

مرفق (٣)

٣ - مقياس التفكير الخططى

قامت الباحثة فى دراستين سابقتين لها (٥) (٦) بإعداد وتصميم مقياس للتصرف الخططى الهجومى والدفاعى لدى لاعبات كرة السلة للدرجة الأولى واعتماداً على خبراتها السابقة فى هذا المجال فقد وضعت الباحثة عشرة مواقف هجومية من واقع اللعب (تدريبات - مباريات) وتتميز هذه المواقف ببساطة الخطط لتتناسب مع تفكير الناشئة وتم طرح هذه المواقف على عدد (٥) من مدربى ناشئات كرة السلة والذين أقرروا مناسبة المواقف لهذه المرحلة عدا موقفين تميزوا بالصعوبة والتعقيد وقد تم حذف الموقفين ، وبذلك أصبحت عدد المواقف التى تقيس التفكير الخططى لدى اللاعبات ثمانية مواقف راعت فيها الباحثة البساطة وعدم التركيب وذلك لسهولة قياس التفكير الخططى لهذه المرحلة السنية - قامت الباحثة باستخراج المعاملات العلمية للمقياس وذلك على عينة مماثلة لعينة الدراسة وهم ناشئات نادى هليونيديو الرياضى وعددهن ١٠ لاعبات ناشئات تراوح أعمارهن ما بين ١٢ - ١٤ سنة ، وتراوحت مدة ممارسة اللعب كناشئة بين العام والعامين .

قامت الباحثة بتصحيح المقياس متبعة الميزان الخماسى فتتمنح الناشئة (٥) درجات عند اختيارها للتصرف الأمثل والذى أقره الخبراء ثم تمنح (٤) درجات للتصرف الذى يليه فى الأهمية ، وهكذا .

أولاً : حساب الصدق :

اتبعت الباحثة طريقة صدق المحتوى باستخدام التفكير المنطقي (٧ : ٢٩٤ - ٢٩٧) حيث عرض المقياس على ٥ مدربين ممن يقوموا بتدريب فرق الناشئات فى كرة السلة ومن مضى على علمهم فى هذا المجال ما لا يقل عن عشر سنوات لاستطلاع آرائهم حول صدق المقياس وقد أجمعت آراء المحكمين على مناسبة المقياس للغرض الذى وضع من أجله .

ثانياً : حساب الثبات :

لجأت الباحثة بطريقة اعادة تطبيق المقياس (٧ - ٢٣٧) على عينة عشوائية مكونة من ١٠ لاعبات من غير عينة الدراسة وكانت الفترة الزمنية بين تطبيق المقياس واعادته اسبوعاً واحداً ، وقد بلغ مسملاً الثبات ٠.٨٤.

البرنامج المستخدم فى الدراسة :

مرفق (٤)

قامت الباحثة بتصميم برنامج مقترح يهدف الى تنمية جوانب الحركة متمثلة فى :

الوعى بالفراغ Spatial Awarenesses الوعى بالجسم Body Awarenesses
نوع الحركة Qualities of Movement العلاقات الحركية Relationships

وهذا هو خطة تصنيف جوانب الحركة لدى « لابان Laban »
(٢ : ٣٦) وذلك بعد الرجوع الى المراجع العلمية التى لها صلة بموضوع الدراسة ونذكر منها : (١ : ٨) ، (١٧ : ٢ - ٣٥) ، (١٦) ، (٧٧) ، وقد درأعت الباحثة عند وضع البرنامج ما يلى :

١ - أن تعمل تدريبات البرنامج على تنمية كل من :

- الوعى بالفراغ : أى كل الحركات التى تتم فى الفراغ من أكبر مساحة يتحرك خلالها فرد أو عدة أفراد معاً الى أصغر مساحة يتحرك فيها الفرد بمفرده سواء بالامتطاط أو الالتواء وهذا يبدو واضحاً فى مباريات كرة السلة من حركات الارتكاز وتغيير الاتجاه والمستوى الذى يستطيع أن يتحرك فيه الفرد فى فراغ سواء لأعلى مثل مهارة المتابعة أو أفقياً أثناء المحاورة والمجرى السريع لتكوين خطة اللعب .

- الوعى بالجسم : من حيث تحرك الجسم وتحرك أجزاء الجسم وشكل الجسم أثناء التحرك بما لا يتنافى مع قانون اللعب .

— نوع الحركة : والزمن المتاح بسرعة أداء الحركة والجهد المبذول
لإداء الحركة أو المهارة وانسيابية المهارة نفسها لتحقيق الهدف من
التدريب بها •
— العلاقات مع الأشياء : مثل التعامل مع الكرة ومع لوحة الهدف
ومع أفراد الفريق •

٢ — أن تكون التدريبات مناسبة لطبيعة نشاط كرة السلة •

٣ — أن تتدرج التدريبات من البسيط الى المركب •

٤ — أن تتدرج التدريبات من الثبات الى الحركة •

الصورة الاولى للبرنامج المقترح :

— اشتمل البرنامج على ٤٠ تدريب مقسم الى أربع مجموعات
تحتوى المجموعة الواحدة على ١٠ تدريبات تخدم تنمية بعد من أبعاد
بجوانب الحركة •

— عرض البرنامج المقترح في صورته الأولى على خمسة من أعضاء
هيئة التدريس بقسم الألعاب بالكلية وممن مضى على عملهم في هذا
الجال فترة لا تقل عن عشرين عاماً للتعرف على آرائهم في البرنامج من حيث:

— مدى تحقيق تدريبات البرنامج للهدف منه •

— اختيار وإضافة أنسب التدريبات تحقيقاً للهدف •

— تحديد الوقت المخصص للبرنامج •

وقد خرجت آراء الخبراء بالآتي :

— التدريبات الموضوعة لتحقيق الهدف •

— تم تصنيف الوحدات التدريبية بحيث تشتمل كل وحدة تدريبية
على تدريبات تخدم الأربع أبعاد الخاصة بجوانب الحركة •

— تم تحديد الفترة الزمنية لتطبيق التدريبات بـ « ٣٠ دقيقة »
من الوحدة التدريبية العامة التي تمارسها الناشئة ، بمعدل (٣) مرات

فى الأسبوع وكدة (٦) أسابيع .

— على ضوء الآراء والملاحظات التى أبدتها الخبراء مرة أخرى
وأجمعت الآراء على مناسبة البرنامج وأصبح فى صورته النهائية

الدراسة الاستطلاعية : مرفق (٤)

تم اجراء الدراسة الاستطلاعية يوم ١٩٩٢/٧/٢٥ على عشر
عائلات من غير عينة الدراسة للتعرف على مدى استجابة أفراد العينة
لتدريبات البرنامج المقترح وقد أشارت نتائج الدراسة إلى مناسبة
التدريبات للتطبيق التجريبي .
الدراسات الأساسية :

الخطوات التنفيذية للدراسة :

١ — الاختبارات القبلية : تم تطبيق الاختبارات القبلية لمجموعتي
البحث وذلك يوم ١٩٩٢/٧/٢٦ وحتى ١٩٩٢/٧/٢٩ ، وذلك لقياس
الادراك الحس الحركى والتفكير الخطى .

٢ — التطبيق التجريبي : تم تنفيذ تجربة الدراسة فى الفترة من
١٩٩٢/٨/١ الى ١٩٩٢/٩/١٥ وذلك بملاعب مركز شباب سراى القبة
وقد استغرق التنفيذ ٦ أسابيع بواقع ثلاث مرات أسبوعيا وقد بلغ عدد
الوحدات التدريبية ١٨ وحدة تدريبية مدة كل وحدة ٣٠ دقيقة من
الوحدة التدريبية الخاصة بالتدريب الكلى .

— المجموعة التجريبية : خصصت الـ ٣٠ دقيقة التالية للاحماء
لتطبيق تدريبات البرنامج .

— المجموعة الضابطة : تمارس الوحدة التدريبية كاملة كما يقرنها
التدرب وفى نفس الوقت .

٣ — الاختبارات البعدية : تم القياس البعدى لكل من مجموعتي
الدراسة التجريبية والضابطة وذلك فى الفترة من ١٩٩٢/٩/١٦ وحتى
١٩٩٢/٩/٢٨ .

دراس النتائج ومناقشتها

جدول (٣)

التوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة « ت » للمجموعة الضابطة في متغيرات الادراك الحس حركي والتفكير الخططي

المجموعة	قبل	بعدي	قيمة « ت »
المتغيرات			
ادراك حس حركي	٨٣	٦٣	٠.٨
بمسافة الوثب	٤٧	٥٧	
ادراك حس حركي	١١٨	٥٥	٣.٧
بالصم الفراغ الأفقي			
ادراك حس حركي	٤٧	٥٥	٠.٢٢
باليدي فراغ رأسي			
ادراك حس حركي	٧٠	٣٩	٧.٢
باليدي فراغ أفقي			
ادراك حس حركي	٩١٧	١١٧	٣.٣٣
بالنوة العضلية			
ادراك حس حركي	٤١	٩٨٨	١٤.٢
للموانع			
التفكير الخططي	١٦٨٢	١٩٦٧	٤٠.٨

قيمة ت الجدولية عند ٠.٥ + ٢.٣٣

قيمة ت الجدولية عند ٠.١ + ٣.١٧

يتضح من جدول (٣) والخاص ببيانات لمجموعة الضابطة الآتي :

١ - وجود فروق دالة أحصائية عند مستوى ٠.١ + ولصالح

القياس البعدي في كل من :

(أ) ادراك حس حركي بالتقدم للفراغ الأفقي .

(ب) ادراك حس حركي باليدي للفراغ الأفقي .

(ج) ادراك حس حركى بالقوة العضلية .

(د) ادراك حس حركى للموانع .

٢ - وجود فروق غير دالة احصائية فى كل من :

(أ) ادراك حس حركى بمسافة الوثب .

(ب) ادراك حس حركى باليد الفراغ الرأس .

(ج) التفكير الخطى .

جدول (٤)

المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة « ت » للمجموعة
فى القياسات النبيلة والبعديّة فى الادراك الحس حركى والتفكير
الخطى

المتغيرات	١٢	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠	٣١	٣٢	٣٣	٣٤	٣٥	٣٦	٣٧	٣٨	٣٩	٤٠	٤١	٤٢	٤٣	٤٤	٤٥	٤٦	٤٧	٤٨	٤٩	٥٠	٥١	٥٢	٥٣	٥٤	٥٥	٥٦	٥٧	٥٨	٥٩	٦٠	٦١	٦٢	٦٣	٦٤	٦٥	٦٦	٦٧	٦٨	٦٩	٧٠	٧١	٧٢	٧٣	٧٤	٧٥	٧٦	٧٧	٧٨	٧٩	٨٠	٨١	٨٢	٨٣	٨٤	٨٥	٨٦	٨٧	٨٨	٨٩	٩٠	٩١	٩٢	٩٣	٩٤	٩٥	٩٦	٩٧	٩٨	٩٩	١٠٠	١٠١	١٠٢	١٠٣	١٠٤	١٠٥	١٠٦	١٠٧	١٠٨	١٠٩	١١٠	١١١	١١٢	١١٣	١١٤	١١٥	١١٦	١١٧	١١٨	١١٩	١٢٠	١٢١	١٢٢	١٢٣	١٢٤	١٢٥	١٢٦	١٢٧	١٢٨	١٢٩	١٣٠	١٣١	١٣٢	١٣٣	١٣٤	١٣٥	١٣٦	١٣٧	١٣٨	١٣٩	١٤٠	١٤١	١٤٢	١٤٣	١٤٤	١٤٥	١٤٦	١٤٧	١٤٨	١٤٩	١٥٠	١٥١	١٥٢	١٥٣	١٥٤	١٥٥	١٥٦	١٥٧	١٥٨	١٥٩	١٦٠	١٦١	١٦٢	١٦٣	١٦٤	١٦٥	١٦٦	١٦٧	١٦٨	١٦٩	١٧٠	١٧١	١٧٢	١٧٣	١٧٤	١٧٥	١٧٦	١٧٧	١٧٨	١٧٩	١٨٠	١٨١	١٨٢	١٨٣	١٨٤	١٨٥	١٨٦	١٨٧	١٨٨	١٨٩	١٩٠	١٩١	١٩٢	١٩٣	١٩٤	١٩٥	١٩٦	١٩٧	١٩٨	١٩٩	٢٠٠	٢٠١	٢٠٢	٢٠٣	٢٠٤	٢٠٥	٢٠٦	٢٠٧	٢٠٨	٢٠٩	٢١٠	٢١١	٢١٢	٢١٣	٢١٤	٢١٥	٢١٦	٢١٧	٢١٨	٢١٩	٢٢٠	٢٢١	٢٢٢	٢٢٣	٢٢٤	٢٢٥	٢٢٦	٢٢٧	٢٢٨	٢٢٩	٢٣٠	٢٣١	٢٣٢	٢٣٣	٢٣٤	٢٣٥	٢٣٦	٢٣٧	٢٣٨	٢٣٩	٢٤٠	٢٤١	٢٤٢	٢٤٣	٢٤٤	٢٤٥	٢٤٦	٢٤٧	٢٤٨	٢٤٩	٢٥٠	٢٥١	٢٥٢	٢٥٣	٢٥٤	٢٥٥	٢٥٦	٢٥٧	٢٥٨	٢٥٩	٢٦٠	٢٦١	٢٦٢	٢٦٣	٢٦٤	٢٦٥	٢٦٦	٢٦٧	٢٦٨	٢٦٩	٢٧٠	٢٧١	٢٧٢	٢٧٣	٢٧٤	٢٧٥	٢٧٦	٢٧٧	٢٧٨	٢٧٩	٢٨٠	٢٨١	٢٨٢	٢٨٣	٢٨٤	٢٨٥	٢٨٦	٢٨٧	٢٨٨	٢٨٩	٢٩٠	٢٩١	٢٩٢	٢٩٣	٢٩٤	٢٩٥	٢٩٦	٢٩٧	٢٩٨	٢٩٩	٣٠٠	٣٠١	٣٠٢	٣٠٣	٣٠٤	٣٠٥	٣٠٦	٣٠٧	٣٠٨	٣٠٩	٣١٠	٣١١	٣١٢	٣١٣	٣١٤	٣١٥	٣١٦	٣١٧	٣١٨	٣١٩	٣٢٠	٣٢١	٣٢٢	٣٢٣	٣٢٤	٣٢٥	٣٢٦	٣٢٧	٣٢٨	٣٢٩	٣٣٠	٣٣١	٣٣٢	٣٣٣	٣٣٤	٣٣٥	٣٣٦	٣٣٧	٣٣٨	٣٣٩	٣٤٠	٣٤١	٣٤٢	٣٤٣	٣٤٤	٣٤٥	٣٤٦	٣٤٧	٣٤٨	٣٤٩	٣٥٠	٣٥١	٣٥٢	٣٥٣	٣٥٤	٣٥٥	٣٥٦	٣٥٧	٣٥٨	٣٥٩	٣٦٠	٣٦١	٣٦٢	٣٦٣	٣٦٤	٣٦٥	٣٦٦	٣٦٧	٣٦٨	٣٦٩	٣٧٠	٣٧١	٣٧٢	٣٧٣	٣٧٤	٣٧٥	٣٧٦	٣٧٧	٣٧٨	٣٧٩	٣٨٠	٣٨١	٣٨٢	٣٨٣	٣٨٤	٣٨٥	٣٨٦	٣٨٧	٣٨٨	٣٨٩	٣٩٠	٣٩١	٣٩٢	٣٩٣	٣٩٤	٣٩٥	٣٩٦	٣٩٧	٣٩٨	٣٩٩	٤٠٠	٤٠١	٤٠٢	٤٠٣	٤٠٤	٤٠٥	٤٠٦	٤٠٧	٤٠٨	٤٠٩	٤١٠	٤١١	٤١٢	٤١٣	٤١٤	٤١٥	٤١٦	٤١٧	٤١٨	٤١٩	٤٢٠	٤٢١	٤٢٢	٤٢٣	٤٢٤	٤٢٥	٤٢٦	٤٢٧	٤٢٨	٤٢٩	٤٣٠	٤٣١	٤٣٢	٤٣٣	٤٣٤	٤٣٥	٤٣٦	٤٣٧	٤٣٨	٤٣٩	٤٤٠	٤٤١	٤٤٢	٤٤٣	٤٤٤	٤٤٥	٤٤٦	٤٤٧	٤٤٨	٤٤٩	٤٥٠	٤٥١	٤٥٢	٤٥٣	٤٥٤	٤٥٥	٤٥٦	٤٥٧	٤٥٨	٤٥٩	٤٦٠	٤٦١	٤٦٢	٤٦٣	٤٦٤	٤٦٥	٤٦٦	٤٦٧	٤٦٨	٤٦٩	٤٧٠	٤٧١	٤٧٢	٤٧٣	٤٧٤	٤٧٥	٤٧٦	٤٧٧	٤٧٨	٤٧٩	٤٨٠	٤٨١	٤٨٢	٤٨٣	٤٨٤	٤٨٥	٤٨٦	٤٨٧	٤٨٨	٤٨٩	٤٩٠	٤٩١	٤٩٢	٤٩٣	٤٩٤	٤٩٥	٤٩٦	٤٩٧	٤٩٨	٤٩٩	٥٠٠	٥٠١	٥٠٢	٥٠٣	٥٠٤	٥٠٥	٥٠٦	٥٠٧	٥٠٨	٥٠٩	٥١٠	٥١١	٥١٢	٥١٣	٥١٤	٥١٥	٥١٦	٥١٧	٥١٨	٥١٩	٥٢٠	٥٢١	٥٢٢	٥٢٣	٥٢٤	٥٢٥	٥٢٦	٥٢٧	٥٢٨	٥٢٩	٥٣٠	٥٣١	٥٣٢	٥٣٣	٥٣٤	٥٣٥	٥٣٦	٥٣٧	٥٣٨	٥٣٩	٥٤٠	٥٤١	٥٤٢	٥٤٣	٥٤٤	٥٤٥	٥٤٦	٥٤٧	٥٤٨	٥٤٩	٥٥٠	٥٥١	٥٥٢	٥٥٣	٥٥٤	٥٥٥	٥٥٦	٥٥٧	٥٥٨	٥٥٩	٥٦٠	٥٦١	٥٦٢	٥٦٣	٥٦٤	٥٦٥	٥٦٦	٥٦٧	٥٦٨	٥٦٩	٥٧٠	٥٧١	٥٧٢	٥٧٣	٥٧٤	٥٧٥	٥٧٦	٥٧٧	٥٧٨	٥٧٩	٥٨٠	٥٨١	٥٨٢	٥٨٣	٥٨٤	٥٨٥	٥٨٦	٥٨٧	٥٨٨	٥٨٩	٥٩٠	٥٩١	٥٩٢	٥٩٣	٥٩٤	٥٩٥	٥٩٦	٥٩٧	٥٩٨	٥٩٩	٦٠٠	٦٠١	٦٠٢	٦٠٣	٦٠٤	٦٠٥	٦٠٦	٦٠٧	٦٠٨	٦٠٩	٦١٠	٦١١	٦١٢	٦١٣	٦١٤	٦١٥	٦١٦	٦١٧	٦١٨	٦١٩	٦٢٠	٦٢١	٦٢٢	٦٢٣	٦٢٤	٦٢٥	٦٢٦	٦٢٧	٦٢٨	٦٢٩	٦٣٠	٦٣١	٦٣٢	٦٣٣	٦٣٤	٦٣٥	٦٣٦	٦٣٧	٦٣٨	٦٣٩	٦٤٠	٦٤١	٦٤٢	٦٤٣	٦٤٤	٦٤٥	٦٤٦	٦٤٧	٦٤٨	٦٤٩	٦٥٠	٦٥١	٦٥٢	٦٥٣	٦٥٤	٦٥٥	٦٥٦	٦٥٧	٦٥٨	٦٥٩	٦٦٠	٦٦١	٦٦٢	٦٦٣	٦٦٤	٦٦٥	٦٦٦	٦٦٧	٦٦٨	٦٦٩	٦٧٠	٦٧١	٦٧٢	٦٧٣	٦٧٤	٦٧٥	٦٧٦	٦٧٧	٦٧٨	٦٧٩	٦٨٠	٦٨١	٦٨٢	٦٨٣	٦٨٤	٦٨٥	٦٨٦	٦٨٧	٦٨٨	٦٨٩	٦٩٠	٦٩١	٦٩٢	٦٩٣	٦٩٤	٦٩٥	٦٩٦	٦٩٧	٦٩٨	٦٩٩	٧٠٠	٧٠١	٧٠٢	٧٠٣	٧٠٤	٧٠٥	٧٠٦	٧٠٧	٧٠٨	٧٠٩	٧١٠	٧١١	٧١٢	٧١٣	٧١٤	٧١٥	٧١٦	٧١٧	٧١٨	٧١٩	٧٢٠	٧٢١	٧٢٢	٧٢٣	٧٢٤	٧٢٥	٧٢٦	٧٢٧	٧٢٨	٧٢٩	٧٣٠	٧٣١	٧٣٢	٧٣٣	٧٣٤	٧٣٥	٧٣٦	٧٣٧	٧٣٨	٧٣٩	٧٤٠	٧٤١	٧٤٢	٧٤٣	٧٤٤	٧٤٥	٧٤٦	٧٤٧	٧٤٨	٧٤٩	٧٥٠	٧٥١	٧٥٢	٧٥٣	٧٥٤	٧٥٥	٧٥٦	٧٥٧	٧٥٨	٧٥٩	٧٦٠	٧٦١	٧٦٢	٧٦٣	٧٦٤	٧٦٥	٧٦٦	٧٦٧	٧٦٨	٧٦٩	٧٧٠	٧٧١	٧٧٢	٧٧٣	٧٧٤	٧٧٥	٧٧٦	٧٧٧	٧٧٨	٧٧٩	٧٨٠	٧٨١	٧٨٢	٧٨٣	٧٨٤	٧٨٥	٧٨٦	٧٨٧	٧٨٨	٧٨٩	٧٩٠	٧٩١	٧٩٢	٧٩٣	٧٩٤	٧٩٥	٧٩٦	٧٩٧	٧٩٨	٧٩٩	٨٠٠	٨٠١	٨٠٢	٨٠٣	٨٠٤	٨٠٥	٨٠٦	٨٠٧	٨٠٨	٨٠٩	٨١٠	٨١١	٨١٢	٨١٣	٨١٤	٨١٥	٨١٦	٨١٧	٨١٨	٨١٩	٨٢٠	٨٢١	٨٢٢	٨٢٣	٨٢٤	٨٢٥	٨٢٦	٨٢٧	٨٢٨	٨٢٩	٨٣٠	٨٣١	٨٣٢	٨٣٣	٨٣٤	٨٣٥	٨٣٦	٨٣٧	٨٣٨	٨٣٩	٨٤٠	٨٤١	٨٤٢	٨٤٣	٨٤٤	٨٤٥	٨٤٦	٨٤٧	٨٤٨	٨٤٩	٨٥٠	٨٥١	٨٥٢	٨٥٣	٨٥٤	٨٥٥	٨٥٦	٨٥٧	٨٥٨	٨٥٩	٨٦٠	٨٦١	٨٦٢	٨٦٣	٨٦٤	٨٦٥	٨٦٦	٨٦٧	٨٦٨	٨٦٩	٨٧٠	٨٧١	٨٧٢	٨٧٣	٨٧٤	٨٧٥	٨٧٦	٨٧٧	٨٧٨	٨٧٩	٨٨٠	٨٨١	٨٨٢	٨٨٣	٨٨٤	٨٨٥	٨٨٦	٨٨٧	٨٨٨	٨٨٩	٨٩٠	٨٩١	٨٩٢	٨٩٣	٨٩٤	٨٩٥	٨٩٦	٨٩٧	٨٩٨	٨٩٩	٩٠٠	٩٠١	٩٠٢	٩٠٣	٩٠٤	٩٠٥	٩٠٦	٩٠٧	٩٠٨	٩٠٩	٩١٠	٩١١	٩١٢	٩١٣	٩١٤	٩١٥	٩١٦	٩١٧	٩١٨	٩١٩	٩٢٠	٩٢١	٩٢٢	٩٢٣	٩٢٤	٩٢٥	٩٢٦	٩٢٧	٩٢٨	٩٢٩	٩٣٠	٩٣١	٩٣٢	٩٣٣	٩٣٤	٩٣٥	٩٣٦	٩٣٧	٩٣٨	٩٣٩	٩٤٠	٩٤١	٩٤٢	٩٤٣	٩٤٤	٩٤٥	٩٤٦	٩٤٧	٩٤٨	٩٤٩	٩٥٠	٩٥١	٩٥٢	٩٥٣	٩٥٤	٩٥٥	٩٥٦	٩٥٧	٩٥٨	٩٥٩	٩٦٠	٩٦١	٩٦٢	٩٦٣	٩٦٤	٩٦٥	٩٦٦	٩٦٧	٩٦٨	٩٦٩	٩٧٠	٩٧١	٩٧٢	٩٧٣	٩٧٤	٩٧٥	٩٧٦	٩٧٧	٩٧٨	٩٧٩	٩٨٠	٩٨١	٩٨٢	٩٨٣	٩٨٤	٩٨٥	٩٨٦	٩٨٧	٩٨٨	٩٨٩	٩٩٠	٩٩١	٩٩٢	٩٩٣	٩٩٤	٩٩٥	٩٩٦	٩٩٧	٩٩٨	٩٩٩	١٠٠٠
٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									

يتضح من جدول (٤) والخاص ببيانات المجموعة التجريبية وجود فروق دالة احصائية عند مستوى ٠.٠١ ولصالح القياس البعدي في كل متغيرات جوانب الحركة متماثلة في قياسات الادراك الحس الحركي، وهناك فروق دالة احصائية عند مستوى ٠.٠١ ولصالح القياس البعدي أيضا في التفكير الخططي *

جدول (٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة « ت » ودلالاتها للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياسات البعديه لمتغيرات الادراك الحس حركي والتفكير الخططي

المجموعت	ضابطة ن : ١١		تجريبية ن : ١١		قيمة « ت »
	ع	ع	ع	ع	
ادراك حس حركي	٦٣	٧	٢٠	٨	*٢٣٦
بمسافة الوثب					
ادراك حس حركي	٥	٣٠	١٥	٩٧	*٤٠
بالقسم الفراغ الافقي					
ادراك حس حركي	٤٥	٢٤	٢٣	١٥	*٢٤٧
باليد فراغ رأس					
ادراك حس حركي	٣٩	١٢٢	٢٢	١٤٧	*٢٨
باليد فراغ أفقي					
ادراك حس حركي	١٧	٧	٥	٣٨	*٢٦٩
بالقوة المضلية					
ادراك حس حركي	١٨٣	١٤٢	١١٣٣	١٣٧	*٢٤
بلموانع					
للتفكير الخططي	١٩٦٧	٤٠٨	٧٥٥	٢٩	*٣٦٨

ت الجدولية عند ٠.٠٥ ٢٣٣

ت الجدولية عند ٠.٠١ ٣١٧

يتضح من جدول (٥) الآتى :

١ - وجود فروق دالة احصائية عند مستوى ٠.٠١ ولصالح المجموعة التجريبية فى :

(أ) الادراك الحس الحركى بالقدم للفراغ اللفقى •

(ب) التفكير الخططى •

٢ - وجود فروق احصائية دالة عند مستوى ٠.٠٥ ولصالح المجموعة التجريبية فى :

(أ) الادراك الحس الحركى بمسافة الوثب •

(ب) الادراك الحس الحركى باليد فراغ رأسى •

(ج) الادراك الحس الحركى باليد فراغ أفقى •

(د) الادراك الحس الحركى بالقوة العضلية •

(هـ) الادراك الحس الحركى للموانع •

مناقشة النتائج :

بالنظر الى نتيجة جدول (٣) نجد أن هناك فروقا دالة احصائية عند مستوى ٠.٠١ ولصالح القياس البعدى فى كل من المتغيرات الادراك الحس الحركى عدا متغير مسافة الوثب والفراغ الرأسى لليدا هى دالة عند مستوى ٠.٠٥ وترى الباحثة أن هذا أمر طبيعى نتيجة لزيادة فترة التدريب التى تعرضت لها اللاعبه حيث كانت تمارس التدريب مرتين فقط فى الأسبوع وحينما خضعت المجموعة التجريبية للتطبيق البرنامج فكانت المجموعة الضابطة تخضع فى نفس الفترة الزمنية للتطبيق الى اعادة الوحدة التدريبية السابقة لها •

وبالنظر الى نتيجة جدول (٥) ترى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة فى القياسات البعدية فى أبعاد جوانب الحركة متمثلة

في متغيرات الإدراك الحس الحركي وفي التفكير الخططي وهذه النتيجة تؤكد جدول (٤) وتعتبر هي المؤشر على تأثير البرنامج التجريبي لهذه الدراسة ويؤكد ذلك أحمد أمين فوزي عن هليجارد Hilgard ١٩٦٢ في أن المهارة الحركية هي التي تسودها الحركات العضلية وتتم تحت الضبط والتوجيه الحسي (١ : ٢٣٤) ويضيف محمود عباس ومحمود محمود عن « بورمان Borrmann » ١٩٧٩ أن الإحساس الحركي من مدى الحركات المنفذة واتجاهها مما يمكن اللاعب من تنظيم وضبط يساهم أساسا في المعرفة بوضع الجسم في الفراغ فيعطى معلومات بحركاته تبعا للمعطيات المطلوبة (١٢ : ٢٧٣) وهذه هي أبعاد وجوانب الحركة التي وضع لها البرنامج التدريبي والتي أثرت في تفكير اللاعب الخططي .

وترى الباحثة أنه نتيجة لتهيئة أبعاد جوانب المهارة فقد استطاعت اللاعب أن تصل بالتفكير الخططي إلى مستوى أعلى ليتمكنها من اختيار الحل الصحيح أو المهارة المناسبة للموقف القائم كما استطاعت أن تحدد نوع المهارة واتجاهها وبالتالي أخذت المهارات شكلا يتسم بالإنسانية إلى حد ما .

وبهذه النتيجة يتحقق فرض الدراسة الذي ينص على « البرنامج المقترح لتنمية جوانب الحركة له تأثير ايجابي على التفكير الخططي في كرة السلة » .

الاستنتاجات :

على ضوء هدف الدراسة وفي حدود العينة توصلت هذه الدراسة إلى أن تنمية جوانب الحركة له تأثير ايجابي على التفكير الخططي وقد اتضح ذلك من وجود فروق معنوية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاعتبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية .

أثر البيئة المحيطة على سلوك الأطفال المصابين بسرطان الدم والباقيين على قيد الحياة

د. تقيده سالم إبراهيم

مدرس صحة نفسية

كلية التربية بالنيوم - جامعة القاهرة

مقدمة :

بدأ تاريخ اكتشاف هذا المرض منذ عام ١٩١٠ عندما اكتشف «بايتون راوس» أن أحد الفيروسات يسبب سرطان الغرن «السرکومة» في الدجاج ، ومنذ ذلك الوقت حتى يومنا هذا اكتشف العديد من الفيروسات المسببة للسرطان في مختلف الحيوانات وقد وجد أن هناك للعديد من العوامل البيئية التي تسبب السرطان .

وتمكن العلماء في منتصف السبعينات من اكتشاف جين مفرد مسئول عن استحداث السرطان ، وتبين أن هذا الجين مسئول بصورة تامة عن تحويل الخلية الطبيعية الى خلية سرطانية ، وقد أثار دهشة العلماء في ذلك الوقت اكتشاف جين مماثل له وجود في خلايا طبيعية لحيوانات أخرى .

ولقد عرفت الحالة الأولى للإصابة بالسرطان بعد التعرض لأشعة أكس في أوائل القرن وبالتحديد عام ١٩٠٢ . ولقد جاءت معظم الأدلة عن التأثيرات المضرّة عند التعرض لجرعات عالية من الإشعاع خلال القرنين الثالث والرابع من هذا القرن . وأكثرها وضوحاً في مبانة عمال المناجم وأخصائي الأشعة والعمال في صناعة الراديوم وذلك

تثناء تعرضهم للمواد المنشطة أشعاعيا * (محمد الريمي ، ١٩٨٦ ،
ص ١٤١ ، ١٤٣)

وعززت الدراسات التي أوردت في هذا المجال حقيقة زيادة
احتمال إصابة الطفل بسرطان الدم * ونتائج الدراسات التي أجريت
على هؤلاء الأطفال وجدت حساسية عالية في الأنسجة الجنينية نحو
الأشعاع ، كما وجدت أن معظم التشوهات التي تنتج عن تعرض
الجنين للأشعاع أثناء فترة تعرض الأم لجرعات منخفضة من الأشعة
تشمل معظم التشوهات التي تنتج عن تعرض الجهاز العصبي المركزي
للجنين للأشعاع ، ويرى العلماء أن الأسابيع الأولى من الحمل ربما
كانت هي الأسابيع الأكثر حساسية للأشعاع ، (ثومسون Thompson
١٩٨٠) - وتظهر التشوهات الخلقية في الطفل في فترة تكوين
الأعضاء ، إذ تحدث تقريبا خلال الأسبوع الثاني حتى الأسبوع السادس
من فترة الحمل * وفي الأطوار المتأخرة من الحمل تكون الأنسجة
الجنينية أكثر مقاومة للأضرار الجسمية الظاهرة ، ولكن يوجد لها تأثير
واضح على المدى الطويل خاصة التغيرات الوظيفية للجهاز العصبي المركزي
ووجد العلماء أن هناك صعوبة في تقديم دراسة لهذه المتغيرات
عند ولادة الطفل لأنها تشكل تغيرات دقيقة مثل أساليب التعلم والنمو ،
تربى تمر بفترة حضانة طويلة قبل ظهورها ، وقد ينتج عن ذلك أيضا
إنتاج طفرات وراثية في الخلايا التناسلية غير الناضجة للجنين
(وين كيستر Winchester ، ١٩٨٣)

وقد أجريت عديد من الدراسات النفسية على سرطان الأطفال بعد أن
أصبح في الامكان علاج المرض وبقاء الطفل فترة طويلة على قيد
الحياة بعد أن كان المرض قاتلا لا ينجو منه أحد ، وهذه الدراسات
مرتبطة بعملية البقاء في المستشفيات لمدة طويلة أو عملية المزلزلة
الاجتماعي للطفل ، وهذا البحث مبني على كيفية تعود الأطفال وعائلاتهم

على أن يعيشوا أكبر فترة ممكنة ، وكانت هذه البحوث سابقا تقوم على دراسة الأطفال فقط دون معرفة تأثير العائلة والبيئة المحيطة على الطفل ، أو تأثير المدرسة أو شبكات الإذاعة أو تدخل كل هذه العوامل مع بعضها . فالتهيئة البيئية هو أهم عامل لتحسين مفاهيم الأهل عن تأثير السرطان على حياة الطفل والعائلة والمجتمع والتفاهم المتبادل بين أعضاء الأسرة والطفل المريض يعد أكبر دليل على أن الأسرة تتأثر بضغط نفسي شديدة عند حدوث هذا المرض المزمن . (براد ، ميشيل Brade & Mecheel ١٩٨٧ ، ص ٧٣) .

ولا ننفل أيضا الفترة الطويلة التي يحتاجها الطفل المريض بالسرطان للعزل داخل المستشفى للعلاج فإن ذلك يتطلب أمورا كثيرة من قبل المحيطين به سواء من الأطباء والمرضى وأخصائي الصحة النفسية وأرضى من حوله ، بل ودور المدرسة والأخصائي التعليمي تجاه هذا المريض بعد أن تغيرت فكرة أن هذا المرض مميت الى مرض يمكن التعامل معه والشفاء منه .

مشكلة البحث :

هناك مشكلتان أساسيتان للصراع تتمركز حول الأهمية النسبية للعلاج النفسي والبيئي (الاجتماعي) :

١ - أحد طرفي الصراع وهم المتخصصون في العلاج يتسألون كيف يكون المريض قلقا بشأن مرضه ، وكيف أنه استطاع أن يتعايش مع هذا المرض العصال .

٢ - والثانية من جانب البيئة المحيطة بالمريض : فإن اهتمام المرضى يكون منصبا على موقف الأطباء تجاههم ، لأنهم قد يعتقدون أن أطباءهم سوف يعتبرونهم ناكرين للجميل إذا ما حاولوا مناقشة قلقهم وعدم رضاهم عن حياتهم التي تلى المعالجة الناجحة . فالمرضى

هنا يشعر بالحرج وعدم اللياقة أن يحمل طبيبه مشكلات عدم تكيفه مع البيئة الجديدة خاصة المشكلات التي لها البعد النفسى والاجتماعى . وهذه المشكلات منها ما يخص المريض أو عائلته ، أو الهيئة المساعدة الذين يقومون على خدمة المريض ورعايته ، ورأى الأطفال المحيطين بالطفل المريض سواء فى البيئة المدرسية أو البيئة المحيطية به ، وأنشغال العامة فى الوقوف على طبيعة هذا المرض هل هو مرض وراثى، أم ما هى حقيقته ؟

ولكى نصل الى توصيات مهمة لحل المشاكل التى تواجه الطفل المريض بالسرطان والذي يعتمد كلية فى حياته على أهل المحيطين به، فلا بد أن نصل أولا للإجابة عن التساؤلات الآتية :

١ - كيف يمكننا التعرف على هذا المرض ؟

٢ - هل يسبب الكثير من أوجه القصور الجسدية التى تترأوح ما بين أوجه قصور معقدة الى أقل تعقيدا ؟

٣ - ما الأمراض النفسية المصاحبة للأطفال ذوى الاصابة بمرض السرطان ؟

٤ - ما الآثار المترتبة على ترجمة العجز فى مهارات التعليم (الذكاء) لدى هذه الفئة من المرضى ؟

٥ - ما تأثير المعاملة داخل دور العلاج : وذلك فيما يتعلق بالبيئة العلاجية على الطفل المريض مع ديمومة المرض ؟

٦ - ما الدور الذى تؤديه البيئة الأسرية (الأم الأب والاخوة) نحو الطفل المريض ؟

٧ - ما الدور الذى تؤديه المدرسة ، والزاخرة الصحية ، والمدرس (المالج) تجاه هذا الطفل ؟

المصطلحات المستخدمة فى البحث :

وجد العلماء من الصعب جدا تحديد طبيعة السرطان الوراثية ،

منظّام البحث ابتداء حديثاً ، وكثير من الأطباء السابقين كانوا يعتمدون على الوصف بدون ذكر طريقة الوصول لمعلوهم مثل (سوسمان Susman ١٩٨٠) وطلابها في الجامعة قد سجلت « أن الأصابة النفسية تعتمد أساساً على دراسة التأثير الطبى على الحالة حيث أنه كلما زادت مدة الأصابة ساءت الحالة النفسية والعكس » .

أولاً : لابد لنا من التعرف على طبيعة هذا المرض وتعريفه :
« هو مجموعة من الخلايا التى يحتمل أن تنشأ فى الأصل من خلية واحدة تنمو بصورة غير طبيعية ، وتغزو الأنسجة المجاورة ، وتنتشر الى الأجزاء الأخرى من الجسم عن طريق مجرى الدم والجهاز الليمفاوى ، ويعتبر هذا النوع من السرطان خبيثاً ، أما اذا بقى الورم فى نسيجه الأصلى فيطلق عليه عند ذلك بالورم غير الخبيث (Benign) ، وهو الورم الذى يمكن ازالته بسهولة ، دون تعريض المريض الى خطر عودته مرة أخرى » .

والنوع الثانى : هو مجموعة أو مستعمرة من الخلايا تبدأ بخليّة مولدة ، وسرطانات الأنسجة المختلفة تنمو بدرجات متفاوتة الا أنه على عكس ما هو متعارف عليه ، لا تختلف سرعة انقسام الخلايا السرطانية عن الخلايا الطبيعية ، بالرغم من أنها لا تستجيب لآشارات بداية الانقسام ووقفه . وتخضع خلايا الجسم الى مستويات عديدة من السيطرة أهمها : عدم غزو خلايا نسيج معين نسيجاً آخر ، أو تعطيل عضو عن عمله ، فبطريقة ما توجد حدود بين الأنواع المختلفة من الخلايا تخدسها وتحافظ عليها . (محمد الربيعى ١٩٨٦ ، ص ١٢٠) .

أوجه القصور التى تتراوح ما بين أوجه قصور معقدة الى أقل تعقيداً :
من أوجه القصور المعقدة للتشوء : بتر الأعضاء ، تدمير المخ ، فقد الحس الحركى ، فقدان الاحساس « الحس الحركى » الى أقل درجة مثل فقدان الطاقة ، والخصوبة ، وعجز فى مهارات التعليم ،

والثقل للميكولوجى والاجتماعى ، انخفاض تقديرات الذات ، تغيير
فى صورة الجسم (الذات الجسمية) •

أما عن وجهة نظر المريض تجاه هذا المرض : يرى العلماء أن
المريض صاروا فى ازدياد فى الوقت الحاضر وأن خطورة المرض تكمن
فى القلق النفسى الدائم للمريض تجاه حالته الراهنة وسؤاله الدائم
عن حالته المستقبلية • هل يكمن خطورة هذا المرض فى فقد عضو
للمريض أو فقد فى الجهد (النشاط والحيوية) ، أو فقد احترام الذات
أمام الآخرين نتيجة للتجراح البدنى الذى أجري له ، أم أن الخطر
يكمن فى الموانع الوظيفية وحالة الضمان للمستقبل ، أو فى الموانع
النفسية والاجتماعية نتيجة للخوف من انتقال المرض للأفراد المحيطين
به سواء فى البيئة الأسرية أو فى البيئة الخارجية والبحث وجد أن
الخطر يكمن فى احساس المريض بخطورة حالته المرضية

(Grace H, Christ. M.A. ١٩٨٥)

الدراسات السابقة : تقوم الدراسات على المحاور الآتية :

أول بحث أجرته الدكتورة بوزيمان (Bozemen ، ١٩٦٥)
وطلابها فى الجامعة • قاموا بإجراء بحث لايجاد العلامة بين جرح
الأم واصابتها بالمرض ، وبين إصابة الطفل بمرض سرطان الدم • وذلك
فى الفترة التى كانت الأورام السرطانية فى الأطفال تؤدى الى الموت
بسهولة وسرعة مع احتمال متوسط للبقاء على قيد الحياة عند الإصابة
بسرطان الدم الليمفاوى فترة ما بين (٣ - ٦ شهور) ، (Fernback ١٩٧٣) •

أما عن وجهة نظر المريض تجاه التغيير فى صورة الجسم (الذات
الجسمية) ، وانخفاض تقديره للذات فقد وجد (كوشير وآخرون
Koocher et al. ١٩٨١) أن الفتاة المرافقة المصابة بالمرض بالبدن
والواضح المعالم تكون أكثر صعوبة فى تحسين علاقاتها الودية مع

للجنس المغاير (الذكر) عن الأفراد الآخرين المرضى بالسرطان - حيث تكون معلوماتها عن المرض الخبيث محدودة وخبرتها قصيلة ، مما يبعث بداخلها الانطواء عن الحياة الاجتماعية ويطلب عليها التحفظ في معاملاتها مع غير الوثيق الصلة بها ، فتميل الى التشاؤم والتشك والحذر .

أما عن البحوث الحديثة : اعتمدت هذه البحوث أساسا على الآباء والأسرة حيث أنهم يعدون أنفسهم لوت الطفل في أي وقت ، مع بعض الدارسين استهدفوا من بحوثهم مساندة العائلة على أن تتحمل حكمة وفاة ابنائها . والآخرين منهم يقوون بمساعدة الأطفال وعائلاتهم على أن يتحملوا المرض وعلاجه ، والغرض من العلاج ليس فقط نجاة الأطفال المصابين بالمرض ولكن أيضا نجحت في إطالة مدة حياة الأطفال من لحظة اكتشاف المرض الى لحظة الوفاة (كوشير Koocher ١٩٨١)

ومن هنا نجد أنهم لم يعتمدوا أساسا على التأثير البيئي على الناحية النفسية للطفل المريض .

ولكن هناك بحوث تناولت عدة مواقف في حياة الطفل المريض منها :

المناخ الأسرى وعلاقته بطول مدة المرض :

١ - تأثير المناخ الأسرى على حياة الطفل : أثبت تبالان وآخرون Kaplan et al., (١٩٧٦) أن حوالي ١٢٪ من الأسرى اتبعوا أسلوب تعامل جيد مع الطفل قد قوبلوا بمشاكل أقل في مقابل أسر أخرى لم تعامل أطفالها بصورة حسنة . فقام بدراسة مدى إيجابية الأسرة في مساعدة أطفالهم في عدة مراحل منها (أداء الواجبات المنزلية ، وعلاقاتهم المدرسية ، موقفهم تجاه العملية الجراحية ، أو العلاقات الزوجية) . وجد أن حوالي ١٢٪ من العائلات سجلوا وجود غردا على الأقل من أفراد الأسرة مصابا نفسيا ويعالج ، وحوالي ٤٣٪ من العائلات عندهم طفل أو أكثر في مشاكل مدرسية . وأثبت (كابلان) أن حوالي ١٢٪ من العائلات في تجاربها عندهم واحد أو أكثر Kaplan من الأمضاء يعالج من حالة نفسية .

وعلى العكس من ذلك ركز باحثون آخرون على قدرة العائلة على التعامل الجيد مع الطفل ،قام بذلك (كودرف - فوترمان - هوفمان ١٩٦٤ ، Chodorff P. Friedman Futterman ١٩٧٣ حيث وجدوا أكثر من ٢٣ أسرة على مدى عادين استجابوا بصورة جيدة مع طبيعة مريض الطفل وتقبلوا الوضع العالي بعد وفاته .

٢ - العلاقة المتبادلة بين العائلة والمدرس والقائمين على الرعاية الصحية (أ) أجريت عدة بحوث في هذا الشأن فتبين أن الرعاية الصحية مهمة لنمو الطفل بصورة طبيعية . فقد تم إجراء بحثين في هذه العلاقة المتبادلة قام بها كل من (موروز وزملائه

Morrow and his colleagues

(١٩٨١) • فقد سجلوا الحالة الاجتماعية للوالدين في ثلاث حالات :

- ١ - آباء لهم أبناء في مرحلة العلاج .
 - ٢ - آباء تم علاج أبنائهم .
 - ٣ - آباء قد توفى أبنائهم .
- ومصادر المعلومة (الأقارب ، الأصدقاء ، الطبيب المعالج ، الممرضة ، الجيران ، الزائرة الصحية ، الطبيب النفسى ... وغيرهم) ، وقد وجد أنه لا توجد علاقة متبادلة بين العائلة والمدرسة والقائمين على الرعاية الصحية في الحالات التي يكون فيها الطفل ميتا .

(ب) علاقة المدرسة بمريض سرطان الدم : المدرسة لها تأثير كبير على نمو الطفل وثبت من البحوث أن الأطفال المرضى الذين يواظبون على حضور المدرسة يمارسون حياة طبيعية أكثر وأحسن من غيرهم الذين لا يحضرون إلى المدرسة ومن المثير للاهتمام أن ذلك لا يغيىاب الطفل عن المدرسة .

- ٢ - العزل الاجتماعى .
 - ٣ - ضعف الذكاء .
- ويرى (ديسى سبينيتا Deazy spinetta ، ١٩٨١) ، أن النظام

التالى لتشجيع الطفل على الحضور الى المدرسة هو العلاقة الجيدة بين
الطفل والمدرسين ، والممرضة المدرسية ولكن لم يثبت اذا كان هذا
الاقتراح ناجحا ومؤثرا أم لا .

٣ - التأثير على الاقارب والمحيطين بالطفل المريض : مرض الطفل
يؤدى الى تغييرات فى تصرفات وتعاملات الاقارب مع العائلة . فى
دراسة لاقارب لا يعانون من أى أمراض لهم أطفال اقارب مرضى قام
بها (لافجين وريان ١٩٧٩ Lavigne JV. Ryaw M) وجد أن الاقارب
للأطفال المرضى أكثر اضطرابا وغير مستقرين اجتماعيا ، ووجدوا أن
مشاكل لأطفال المرضى فى سن (٧ - ١٣ سنة) أكثر فى الأولاد عن البنات .

٤ - هناك دراسة قام بها كوشير وأومالى Koocher and
Omally (١٩٨١) اعتمدت أساسا على الناجين من الموت وأسرههم
والذين يقومون بالرعاية لهم ، وسؤال عما اذا كانت هناك مشاكل
اجتماعية ونفسية يعانون منها الطفل المريض وعائلته ومعرفة نسبة
الأطفال وعائلتهم الذين يريدون الاستفادة من هذه المقابلات ودور
السياسة العامة فى منع المشاكل النفسية للناجين وأسرههم . وقد وجدوا
أن الأطفال حديثى السن لا يهتمون نفسيا بالمرض الذى أصابهم ،
عكس الذين أصابهم من الأطفال الأكبر سنا (كايرنس Cairns ١٩٨٤) .
أهداف البحث :

يستهدف هذا البحث ما يلى :

١ - أن يقلل من التأثيرات الواقعية على الطفل لطول فترة العلاج
اذ تفسد عليه التكيف مع البيئة والمحيطين به وذلك طبقا لتعريف بياجيه
عن الذكاء بأنه « القدرة على التكيف مع البيئة ، لأن هذا المرض ينعكس
على المريض بفقدان الثقة فى الذات ، ومن ثم تسيطر عليه روح
الانزعال أو الانطواء مما يرجع بالتالى بتأثير ضار على مهارات التعلم
ودرجة التخصص » .

٢ - رسم مثال تشخيصى نفسى عن نوع الحالة المرضية النفسية المصاحبة لهذا المرض أو التى يأتى منها هؤلاء الأطفال المرضى بوضوح من خلال تطبيق بعض الاختبارات التشخيصية على عينة منهم ، مع ذكر طبيعة هذا المرض النفسى ، والأعراض المرضية الأخرى التى يعانون منها •

٣ - أنه يحاول الوصول الى معرفة أثر فترات الغياب الطويلة والانقطاع عن متابعة الفصل الدراسى وعدم متابعة المريض العمالية التعليمية كغيره من الزملاء - هى الأساس فى تأخره الدراسى أم هو فى الحقيقة ضعف القدرة العقلية أو أنه يرجع الى عزل الطفل المصاب مدة طويلة ، اما فى المنزل أو بالمستشفى للعلاج أو نتيجة للوهن الجسمى الذى يصيب الطفل نتيجة لعمليات النزف المستمرة نتيجة لجرد القيام بمجهود كأي طفل عادى •

٤ - الوقوف على أهم التوصيات للمحافظة على حياة هؤلاء المرضى سواء من جانب الهيئة القائدة على العلاج أم من جانب أسلوب العلاج النفسى الفعال مع تلك الحالات ،
فروض البحث :

- ١ - توجد علاقة ايجابية بين مرض السرطان ، والمرض النفسى المصاحب
- ٢ - توجد علاقة ايجابية بين نوع العلاج المتبع مع الطفل المصاب بسرطان الدم ، وبين درجة الذكاء •
- ٣ - توجد علاقة ايجابية بين دور السياسة العامة التى تتبعها البيئة المحيطة بالطفل المريض ، وبين تجنب المشاكل النفسية والاجتماعية للناجين من الموت •

المينة :

(أ) المينة المرضية : تم اختبار عينة البحث البالغ عددها خمس وعشرون حالة من الذكور والاناث ، خمسة عشر ذكرا ، وعشر

من الإناث من بين الأطفال المصابين بسرطان الدم ويتقدمون إلى نوعين منه وهما سرطان الغدد الليمفاوية والتي يطلق عليه اسم « هودجكن Hodjkn's Lymphoma » أو غير هودجكن Hodjkn's Lymphoma

والنوع الآخر « لوكيميا الدم Lonkemia » والبالغ أعمارهم ما بين (٧ - ١٦) بمتوسط عمرى أحد عشر عاما ونصف . واستمرت فترة علاجهم أكثر من ستين تحت إشراف الطبيب المعالج بالقسم الداخلى بالمعهد القومى للأورام ، أو بالقسم الخارجى (العيادة الخارجية) ، وهم الأطفال الحاصلون على قدر من التعليم ومازالوا فى المرحلة التعليمية (الابتدائية والاعدادية) . المستوى الاقتصادى للأسرة أقل من المتوسط بالنسبة لمعظم أفراد العينة ، الأم لا تعمل ، والأب دخله لا يفي متطلبات الأسرة مع كثرة الأولاد والسكنى فى أماكن ضيقة غير صحية . وقد تم قياس ذلك من خلال استمارة استمارة المريض والتي تحتوى على كل ما يخص حياة المريض بأدائه بالسنة ومنتهية بالعلاج السابق الذى حصل عليه .

(ب) العينة الضابطة : تم اختيار هذه العينة البالغ عددها عشرين حالة من الذكور والإناث من بين الأطفال غير المصابين بهذا المرض ، وتم التأكد من خلوصهم بإجراء الفحوص اللازمة ، مع العلم بأن هناك أفرادا منهم يعانون من أمراض أخرى « بلهارسيا ، أنيميا ، ... » وغيرها ، فالأطفال هنا لم يحصلوا على الرعاية الصحية الكافية والتغذية السليمة . تشترك هذه العينة مع الأولى فى العمر ومستوى التعليم والمستوى الاقتصادى والاجتماعى مع اختلافات فى عجد الأخوة والأخوات .

الدوات البحث :

استخدمت هذا البحث الاختبارات التالية التى تمثل أدواته :

١ - اختبار ستانفورد - بينيه الصورة ٤٠ م (محمد عبد السلام)

وليس كامل ملينك ، ١٩٧٣) .

٢ - اختبار مجموعة أسئلة الحالة النفسية : الصورة العربية

« النسخة العامة » لقياس مستشفى ميدل سكس والذي يقيس به أعراض عصبية هي (قلق ، مخاوف ، وساوس ، نفسجسمي ، اكتئاب هستيريا) مدمود سامي ، وجيه جرجس ، يحيى الرخاوي .

٣ - قائمة اينزك للشخصية . (جابر عبد الحميد ، محمد هقو

الاسلام ، ١٩٧٠) .

وكانت المعايير التي استند اليها في اختبار هذه الاختبارات هي :

(١) أن اختبار ستانفورد بينيه في المرحلة العمرية (٥ - ٥٥ سنة)

تجده أسئلة الاختبار فيه نحو الطابع اللفظي أكثر من الأدائي وذلك يساهم على الطفل المريض الضعيف ، مع وجود بعض أجهزة الدم والتمثال / الاجابة على أسئلة الاختبار في وضع استرخاء حتى يحين موعد الاختبار الأدائي التالي .

(ب) يمكن تطبيق هذه الاختبارات على جلسة أو جلستين

أو أكثر مع بعض الحالات حيث أن عامل الزمن هنا لا يلعب دورا ، وليس له أدنى تأثير على نتيجة الاختبار .

النتائج وتفسيرها :

من خلال عرضنا للدراسات التي أجريت على الأطفال المرضى تجدنا ركزت أكثر على الأسرة ، والمجتمع المحيط بالطفل (المدرسة ، العلاقة بين الزوجين ، تجاه الأقارب نحو الطفل المريض وغيرها) . ولم تهبط الاضطرابات النفسية والقدرات العقلية لدى الطفل بالاهتمام الكافي ، كذلك مدى تأثير البيئة المحيطة بالطفل المريض (الأسرة ، والأصدقاء ، وأطفال الحي ، وزملاء الدراسة ، والوحدة العلاجية ، وغيرها) والتي لها دور هام في عملية عزل وانطواء المريض عن البيئة

الاضطرابية وشعوره بالحسرة والالام تجاه المرض الذى ألم به شك حركته
هون غيره من الأطفال الآخرين . ومن هنا نحاول أن نصل الى بعض
الأعراض والاضطرابات النفسية التى يعانى منها هذا الطفل المصاب
من خلال المقاييس النفسية التالية :

جدول (١) توزيع افراد عينة البحث المرسية والضابطة حسب نسب
ذكاء ستانفورد بينية

سلسلة	درجة الذكاء	نسبة افراد العينة المرسية	%	عدد افراد العينة الضابطة	%
١	فئة متوسطة	١٢	٤٨	١٧	٦٨
٢	فئة اقل من المتوسط	٩	٣٦	٧	٢٨
٣	فئة ضعيف العقل	٤	١٦	١	٤
	المجموع	٢٥	١٠٠	٢٥	١٠٠

من جدول (١) وضحت ثلاث فئات للذكاء هي المتوسط ، اقل من
المتوسط ، ضعيف العقل ، واختلفت فئة فوق المتوسط والأذكاء بالنسبة
لعينتى البحث .

لو نظرنا الى وجهة نظر ستانفورد بينية فى تعريف الذكاء نجده
« قدرة عقلية عامة تلعب دورا رئيسيا خلف نشاط الفرد فى أدائه
للأعمال المختلفة وأنها قدرة متعددة الجوانب غير المتجانسة ، شديدة
العمومية وتختلف تماما عن القدرات الخاصة أو المحدودة النطاق التى
ترتبط بالأداء على أعمال نوعية محدودة » .

ولا شك أن ذكاء الفرد يؤثر تأثيرا مباشرا على درجة تعلمه
ويمتص ذلك فى الأطفال الذين أخذوا فترة علاج قصيرة عن الأطفال
الذين قطعوا مرحلة طويلة من العلاج فالتخلف هنا فى الدراسة (فئة
اقل من المتوسط) يرجع الى عدم متابعة الطفل الفصيل الدراسى ،

وعدم القدرة على التحصيل نتيجة لطول فترة انقطاعه عن المدرسة ،
وعدم اهتمام المدرسة بالطفل المريض فهي تكتفى بوجود ما يثبت سبب
انقطاعه • فالتخلف هنا تخلف دراسي وليس سببا في ظهور المرض كما
هو معتقد عند كثير من الأفراد •

فالفرد المتخلف قد تحتاج له فرصة التوافق في مجتمع ريفي أكبر
بما تتاح له في مجتمع حضري ، ولكن ذلك لا يعني أن الضعف تحدده
العوامل الحضارية أو الاجتماعية ومن الضروري في تقدير وكسل
التمييز بين القابلية للتعلم والقابلية للتدريب والشفاء بوصفها محكات
تشخيصية • فهناك أدلة قوية على أن ضعيف العقل يمكن أن يتعلم وأن
يدرب ، وأن يصبح عضوا نافعا في المجتمع ، ولكنه لا يوجد دليل على
أن ضعيف العقل يمكن شفاؤه بمعنى أن يصبح عاديا • (لويس كاملي
هليك ، ١٩٦٨ ، ص ١٩٩٣) • فالاختبار العقلي هو نوع من الاختبارات
النفسية تقيس أداء الفرد في مظهر معين من مظاهر السلوك الإدراكي
أو المعرفي •

ومن الملاحظ هنا أن الطفل المصاب إذا عرفت درجة أصابته ونوع
المرض الذي يعاني منه فإن المحيطين به (الجيران ، الأصدقاء وزملاء
الدراسة) يمزقونه تماما عن مجتمعهم خوفا من العدوى مع تحذير
الأهل بصورة متكررة من الاختلاط به وبأسرته حيث أن هذا المرض ينتقل
تنقل إلى الآخرين عن طريق الاختلاط وهذا رأى خاطيء كلية فالسرطان
بصورة عامة ثلاثة أنواع •

يطلق على الأول : اسم « كرسينومة » ينشأ هذا النوع في
خلايا الغلاف الخلوية للجلد ، وفي تلك المنطقة للأعضاء المجوفة بالمعدة
النوع الثاني : ينشأ في الخلايا المكونة للدم في نخاع العظام •
أو الغدد الليمفاوية أو الكلى ، ويسمى باللموكينية (أو الليمفوية) •
النوع الثالث : هو أكثر أنواع السرطان وينشأ في العظام

والأنسجة الرابطة في الجسم ويدعى بالسركومة « أو الغرن » •

ينشأ السرطان عامة بتقدم العمر فنسبة الوفيات مع سرطان الأمعاء الغليظة ، وسرطان الثدي • (محمد الربيعي ، ١٩٨٦ ، ص ١٢١) • وإلى الوقت الحاضر لم يثبت طريقة نقل العدوى من المريض إلى الشخص السليم فقد تضاربت الأقوال في ذلك الشأن •

أما عن العلاقة المتبادلة بين الطفل المريض والعائلة والمدرسة : فقد وجد أنه لا توجد أدنى علاقة متبادلة بين العائلة والمدرسة ، فالأسرة هي المحور الأساسي للتعامل الجيد مع الطفل وذلك في الحالات المرتفعة للدخل ، أما بالنسبة لهؤلاء الأطفال المرضى ذوي الدخل المنخفض مع الاجتهاد في المصروفات لارتفاع نسبة العلاج ونظام الطعام المقرر لهم فإن الأهل لم يهتموا كثيراً بالعملية التعليمية إلى أن يستطيع الطفل الذهاب للمدرسة لتلقي العلم ومتابعة الفصل الدراسي •

جدول (٢) اختبار مدى دلالة الفروق (كا) الخاص نسب الذكاء
الثلاث بالنسبة للمينة المرضية والقسايطه

نوع الاختبار	قيمة (كا) د • ح	مستوى الدلالة
ستانفورد بينيه للذكاء	١١٠.٤ ٢	٠.٠٦

من جدول (٢) نجد أن قيمة (كا) في اختبار (٢) أكبر من هاتين القيمتين وهما ٩.٢١٠ عند نسبة (٠.٠١) ، ٠.٩١٦ عند نسبة (٠.٠٥) ، فالتأكد يكون محققين في رفض الفرض الصفري ، ذلك لأن النتيجة التي حصلنا عليها لا تحدث مرة واحدة في كل مائة عن طريق الصدفة إذا كان الفرض الصفري صحيحاً ، أي من هذه التكرارات التجريبية ذات دلالة إحصائية • وإن العلاج الإشعاعي أو الكيميائي الذي يتناوله الطفل المريض له تأثير ضار على الحقن القوي حيث يحدثنا دكتور في وكالة الطفل المختب بالمعزلان •

من جدول (٣) نجد أن قيمة (كا) في المجدول أكبر من هاتين القيمتين وهما ٢١٩٦٦٦ عند نسبة (٠.٠١) ، ١٩٩١٩ عند نسبة (٠.٠٥) * ومن هنا نجد أن العرض النفسى والاضطرابات الجسمية والشعور بالتعاسة نتيجة طبيعية لشعور الطفل المرض أنه دجبر للمكوث فترة طويلة بعيداً عن الأهل والأزملاء *

جدول (٣) توزيع العينة البحثية ، واختبار مدى دلالة الفروق
(كا) لاختبار ميدل سكس المطبق

نوع الاختبار عدد افراد عدد افراد قيمة (كا) د ح مستوى الدلالة
العينة المرضية العينة الضابطة

اختبار ميدل سكس	٢٥	٢٥	٣٨	٩	٠.٠١
-----------------	----	----	----	---	------

من جدول (٣) تم حساب قيم (كا) للحالات المرضية والضابطة الواضحة بالجدول توضح ما يلى :

أولاً : العينة السوية لم يظهر لديهم العرض النفسى بوضوح حيث ظهر فى صورة سمة من سمات الشخصية لا تؤثر على حياتهم الواقعية سواء المدرسية أم البيئية وظهرت فى عصاب (هستيريا) والقلق ، وكآبة من المحيطين بهم) ، فشخصيتهم من النوع الانبساطى ، والاضطراب النفسجسى هنا ظهر فى صورة (الاسهال ، الامساك ، كثرة التبول نتيجة لتناول الحلو والمالح بكثرة .

ثانياً : أما عن العينة المرضية : فقد ظهر العرض النفسى بوضوح خاصة الأمراض النفسجسمية والخوف والقلق والكآبة التى تكسو وجه الطفل المريض والتى تتسم بها هذه الحالات نتيجة للحزن على وضعها الحالى وبعدها تماماً عن الأصدقاء وزميلات الدراسة وتزداد مدة الغلق والخوف بخصوص الوسيلة التى تمكن الفتاة من التكيف مع هذا الوضع أو ذلك القصور ، ويرجع العرض النفسجسى الى محاولة المريض التكيف مع ديمومة المرض لطول ملازمته لها ، فالاضطرابات

الجسمية. تحدث نتيجة ضغط انفعالى شديد أو مستمر وهذا الضغط هو موقف على الأسلوب الذى تستجيب به الطفلة لمواقف الحياة المالية التى تمر بها ، فإذا لم يمكنها اخراج هذا الضغط فى صورة انفعال ، يتناوب مع هذا الموقف اما بصورة لفظية (بالاشارة) ، أو العراث ، أو الاعتراض باللفظ) ، أو بصورة فيزييه فى اقنورات انداحلية تصل من الداخل وتعطل ابوظائف السويه لبعض الاعضاء ، ومن أهم أسباب هذا التعطل مشاعر الخوف والقلق والعصب التى لا تستطيع الطفلة ان تعبر عنها بحرية .

اما عن حالات القلق والاكتئاب : تظهر ملامح القلق هنا فى صورة تصور بائع ، والخوف من توقع اموت فى أى لحظة حتى فى الظروف العادية ، فهو شعور غامض ملازم لهم رغم محاولتهم الظهور بصورة مريحة بشوشة ، تظهر فى أول وهلة بأن الطفلة والطفل لا يبداى بطبيعة مرضهما ولا الآلام التى تعاني منها مما يعكس على الطرف الآخر من حولها صورة السلوك انجماد لهذه الشخصية . فالمریضة هنا عاجزة عن العمل بكفاءة بغض النظر عن ذكائها المرتفع أو موهبتها نتيجة للوهن والضعف الذى تعاني منه ، فالاعراض الجسمية المعطلة نتيجة لطول فترة المرض وملازمة كل منهما للفراش والخوف من الموت أو ضياع الوقت فى الانشغال بذاتها ، وعدم القدرة على اقامة علاقات انسانية هائلة بينها وبين المحيطين بها داخل مكان العزل أو خارجه ، كل ذلك ضيق فى مجال الحياة بالنسبة لها .

الساوك : جامد أو متكرر من جانب الطفل المريض ويدل على أنه عاجز عن تعلم وسائل جديدة لكى يتوافق بها مع مشكلات حياته . فالمریض يعكس على وجه بعض منهن التجهم والتكشير والمز نتيجة لمشاعر التعاسة التى تميز هؤلاء المرضى بالوحدة والألم أو بفقدان الأشياء الجميلة فى الحياة من حولهم . وقد ترجع مشاعر التعاسة والاكتئاب والتأنيب والشناؤم من المستقبل ربما نتيجة لشعوره بأنه

مُجبر ومسير للمكوث هذه الفترة الطويلة بعيداً عن الأخوة والزملاء ،
 وزيما نتيجة لما يسمعه من الكبار والمحيطين به بأن هذا المريض ليس
 له علاج ونهايته الموت .

جدول رقم (٤) توزيع أفراد عينة البحث المرضية والضابطة باختبار
 ايزنك للشخصية

م	نوع الاختبار	عدد أفراد العينة المرضية	عدد أفراد العينة الضابطة	%
١	السكنب	٣	١٢	٨
٢	الانبساط - الانطواء	٥	٢٠	٢٨
٣	العصابية (الانفعالية)	١٥	٦٠	٤٠
٤	اللحمان (صلابة الرأي)	٢	٨	٢
المجموع		٢٥	١٠٠	٢٥

يقيد اختبار ايزنك في المجال الطبي والنفسي حيث أسفر
 تطبيقه عن نتائج هامة وكشف عن وجود علاقة ذات دلالة بين السرطان
 (الانبساط - الانطواء) حيث وجد أن الأفراد المتبسطين أكثر تعاضبا
 لهذا المرض . وقد بينت بحوث أخرى وجود أنماط سلوكية ووسواسية
 وقلقية في الأفراد الذين يعانون من اضطرابات سيكوسوماتية .

من جدول (٤) هؤلاء الأطفال المرضى بالرغم من ضعف معلوماتهم
 عن الحياة النفسية وماحتويه من متناقضات وصراعات وآلام وأحزان،
 إلا أنهم يتمتعون بدرجة من الاستبصار بالنسبة لطبيعة مرضهم
 الجسمي وما يعانون من قسوة الألم والوجدة .

الأطفال الذين يتمتعون بالرعاية والعلاج مع أسرهم يعيشون
 حياتهم الطبيعية بمعنى الشيء عن الأفراد الآخرين المهم مرعون ويلجئون
 لحيلنا مع الأطفال الآخرين ، خاصة أن المحيطين من الجيران يكونون في

حالة من الخوف والرعب من العدوى خاصة بالنسبة لأطفالهم ، أو أن الأطفال الآخرين يعرضون لنهر الأمل للتعامل مع الطفل المريض ، أما عن الأنماط المرضية التي وضحت لدى أفراد العينة البحثية فهي كالتالى :

١ — مقياس الكذب : يقيس الميل الى التفتيق الجيد لدى بعض أفراد المجموعة البحثية ، خاصة بالنسبة لكبار السن . ظهر فى المجموعة المرضية (ثلاثة أفراد) اما العينة السوية فظهر بالنسبة (لفردين) فقد لا يرجع ظهوره الى التفتيق الجيد ولكن نتيجة للتعب والاجهاد الجسمى والرغبة فى الانتهاء من الاختبار بسرعة .

٢ — العصابية (الانفعالية) : يغلب على العينة المرضية نمط التلق والاضطراب كثرة الهموم ، ويعانى من الكبت والاحباط ، ومختلفة الاضطرابات السيکوسوماتية ، شديد الحساسية لكل أنواع المثيرات . ويميل بعض الأفراد منهم الى الصرامة .

٣ — طيبة (الانبساط / الانطواء) : فقد ثبت بالتجربة امكانية تغير بعد (الانبساط / الانطواء) بواسطة العقاقير . فالعقاقير المنبهة تزيد الانطواء بينما تزيد العقاقير المهدئة من الانبساط (ايزنك سنة ١٩٦٧) . بالنسبة للعينة المرضية ظهر نوعان من الأنماط لشخصية هؤلاء المرضى .

(أ) المريض المنبسط : نمط شخصيته بصفة عامة : شفى لا يسيطر على انفعالاته سيطرة كاملة ، ولا يمكن فى الغالب الاعتماد عليه ويظهر فيما لى :

يتصرف بسرعة وبدون ترو ، متفائل ، يأخذ الأمور ببساطة ودون تكرات ، دائم الحركة ، ولكن ينقل بسرعة ويميل الى العدوان .

(ب) المنطوى : وهو هادى ، يغلب عليه التحفظ فى معاملته مع غير الوثيق الصلة به ويميل الى التشاؤم والشك والحذر .

أما العينة السوية : فغلب على أفرادها النمط المنبسط المتساثل .
المقبل على الحياة ويحتاج الى أصدقاء كثيرين من حوله يتحدث معهم ،
دائم النشاط والحركة .

٤ - الذهان (صلابة الرأي) / من أهم سمات الأفراد الذين
وضح لديهم هذا النمط في كلا العينتين - أنهم منطوون ، لا يهتمون
بالناس ، غير متكيفين ، وهم دائماً مصدر أزعاج لأن حولهم بما يرتكبونه
من حماقات ، فهم لا يعبأون بالحدود .

جدول (٥) اختبار مدى دلالة الفروق (كا^٢) الخاص باختبار
ايزنك للشخصية

نوع الاختبار	قيمة (كا ^٢)	ح . ح	مستوى الدلالة
ايزنك للشخصية	٨٠.٨	٣	٠.٠٥

من جدول (٥) نجد أن قيمة (كا^٢) في الجدول أكبر من القيمة
الموجودة بالجدول عند نسبة (٠.٠٥) وهي ٧٨.١٥ . ذلك لأن النتيجة
التي حصلنا عليها ذات دلالة إحصائية .

تعقيب :

من خلال عرضنا السابق لهذا المرض وطول الفترة التي يحتاجها
مريض السرطان خاضة الناجون من الموت عند التعامل معه والذي
يتطلب الكثير من قبل المحيطين به سواء الأهل ، والأقارب ، والأصدقاء
وزملاء الدراسة ، وأخصائى الصحة النفسية وأطباء ممارسين . بأن
والمرضى أنفسهم حيث أن عليهم أن يغيروا الفكرة التي علقوا بأذهانهم
عن هذا المرض من حيث أنه مرض مميت يمكن التعامل معه والثقة
منه كأي مرض آخر .

كما يتضح لنا مدى تأثير البيئة المحيطة بالطفل بصفة عامة على
سلوكه ومدى توافقه مع نفسه وتكيفه مع البيئة والأفراد المحيطين تأثيراً

موجبا يتحقق منه تجنب الطفل للمشاكل والصعوبات النفسية والاجتماعية ورفع الروح المعنوية للطفل المصاب بمرض السرطان . وتنقسم البيئة المحيطة بالطفل والتي لها تأثير ايجابي في سلوكه الى اثني :

(١) البيئة الاسرية : وهي البيئة الأساسية في حياة الطفل وتمثل في الأبوين والأقارب . واللاقة بين الأسرة والطفل علاقة طردية أي أنه كلما زاد قلق الأسرة وتوترها تجاه مرض الطفل ازداد قلق الطفل وتوتره على حياته مما ينعكس هذا الأثر على سلوكه في تصرفاته مع الأفراد والأشياء المحيطة به . ولذلك فيجب على الأسرة أن يكون تعاملها مع الطفل المريض تعاملًا سويًا غير مصحوب بقلق أو توتر تجاهه ، أو أن يميز عن باقي أفراد الأسرة بالحنان المفرط والخوف الزائد على حياته حتى لا يشعر الطفل بشدة مرضه وخوف الأسرة الزائد عليه .

كل هذا القلق وانزعج الذي يظهر من خلال الأهل ينعكس بصورة مباشرة على الأطفال المرضى أثناء عملية الكشف والعلاج والمتابعة للمريض فتظهر المخاوف المرضية ، والانقباض ، والقلق الزائد على حياتهم ، مع نقص في الثقة بالنفس لاعتمادهم الزائد على الأهل وفريق العلاج الذي يلازمهم فترة طويلة مما يخلق بداخلهم شعورًا بالتعاسة ، مع عدم مواصلة هؤلاء الأطفال لحياتهم العادية والطبيعية ومع هذا يبقى الطفل منهم عاجزًا عن التخلي عن التفكير في نفسه ومرضه والموت المحقق .

فمن المعروف أن النقاائص الجسمية والشوّهات ومشكلات النمو تتسبب في مشكلات توافقية شديدة للطفل في هذه الفترة من حياته . فهي قيود تحد من حركته الحرة نحو المشاركة الجماعية مع زملائه وأصدقائه ، خاصة أن أي حركة عنيفة من هذا الطفل تؤدي الى التزلف حتى ولو ضغط بشدة على أسنانه كأي فرد عادي . ومن هنا نجد أن الأسرة تقوم براءيته بحذر عن الأخوة الآخرين ، فتقوم بتقديم العين

له وقت الحاجة • ومن هنا يكون من الصعب عليه أن يحصل على عون الأسرة وهو يتحرك خارجها في المحيط الخارجى للمجتمع • كذلك نحن نعلم أن الأطفال ميالون بطبيعتهم دائماً للتشهير بقسوة باليعسوب الجسمية للأطفال الآخرين ، ومن ثم فإن قدرة الطفل على أن يتوافق مع هذه المشكلات تعتمد على الشعور بالأمن الذى حصل عليه فى محيط الأسرة ، ومن خلال العلاج الذى يبعث بداخله الشعور بالأمن والأمان بأن مرضه له علاج ويمكن الشفاء منه بشئ من الصبر والاحتمال لطبيعة هذا المرض •

أما عن القدرة على التعليم فتعتمد على صحة الفرد العامة ، فإصابة الفرد بأحد الأمراض التى يمكن شفاؤها بالعلاج مثل الحمى أو أمراض الجسمية ، أو نقص الفيتامينات أو اضطرابات الغدد الصماء تؤدى الى خفض القدرة على استيعاب المسادة العلمية • يعتمد التعلم أيضا على سلامة أعضاء الاحساس الخارجى والمريض هنا يعانى من ضعف البصر وفقر الدم التى تظهر بوضوح فى صورة ضعف بدنى خطير وإصفرار فى اللون والقدرة - الحركية البطيئة والرغبة فى النوم والاسترخاء ، كل هذا يؤثر تأثيرا واضحا على عملية التعلم •

أما عن الحالة الانفعالية للطفل أثناء عملية التعلم فإن حالة القلق والاكتئاب والأسى والحسرة على أنفسهم وحالة الخمول والجهود أو التبلد الانفعالى ، وحالة الانطواء النفسى وانعزالهم عن المجتمع ، واختلال الآتية لديهم فهم على درجة من الادراك بأنهم مختلفون عن غيرهم من الأطفال فى كل شئ ، هذا الاحساس الذاتى يسبب لهم ألما شديدا ، كذلك العدوانية والقسوة فى المعاملة التى يلقونها من الأطفال الآخرين الأصحاء جسميا فى أثناء اللعب بأن يخلعوا غطاء الرأس ويعايرونهم بالمصالح نتيجة العلاج دون أن يشعروا بأنهم يدمرونهم من الداخل ويقضون على احساسهم بالأمن والأمان من المجتمع الخارجى ، كل ذلك يقلل من استعداد الفرد للتعلم ومواجهة الآخرين

فى هذا العدد

رقم
الصفحة

- ٣ المدرسة ودورها فى حل مشكلة البطالة بين حملة المؤهلات الدراسية
للاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
- ٩ توحيد مصادر اعداد معلم الابتدائى
فى مصر
للاستاذ الدكتور محمد السيد حسونة
- ١٦ مفاهيم أساسية فى تقويم المناهج وتطويرها
للاستاذ الدكتور أحمد خيرى كاظم
- ٣٠ التدريس من أجل اعداد جيل مفكر
للدكتور محمد أمين حسن
- ٣٩ تأثير تنمية جوانب الحركة على التفكير
الخططى للناشئات فى كرة السلة
للدكتور رضا حفتى أحمد
- ٥٩ أثر البيئة المحيطة على سلوك الأطفال
المصابين بسرطان الدم والباقيين
على قيد الحياة
للدكتورة تغيدة سالم ابراهيم

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي ساعد وكليات التربية

السنة السابعة والأربعون مايو ١٩٩٦ العدد الرابع

مجلة التربية

المسلة السابعة والأربعون مايو ١٩٩٦ العدد الرابع

تصلوها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

رئيس مجلس الإدارة : الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف

وليس التحرير : الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

مدير التحرير : الأستاذ الدكتور محمد السيد حسونة

هيئة التحرير :

الأستاذ الدكتور إبراهيم عصمت مطاوع

الأستاذ الدكتور أنور الشرفاوى

الأستاذ الدكتور أكرم سيد غلاب

الأستاذ حسن محمد السجترى

الأستاذ الدكتور صلاح جوهر

الأستاذ الدكتور فؤاد أبو حطب

الأستاذة الدكتورة عطيات محمد خطيب

الأستاذ الدكتور مهدي محمد أبو الغمر

● تصدر في أربعة أعداد سنويا - الاشتراك السنوى ٤ جنيه

● ترسل المقالات الى السيد الأستاذ مدير تحرير المجلة

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة : ت ٥٧٥٩٧٨٦

في هذا العدد

- وظيفة الاشراف الفني
٣ في رفيع مستوى التعليم
للاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
- برنامج تأهيل معلم المرحلة
٧ الابتدائية للمستوى الجامعي
للدكتور محمد السيد حسونة
- ١٨ لماذا نقرأ ؟
للدكتور صلاح جوهر
- ٢٢ دور المرأة المسلمة في الوقت الحاضر
فضيلة الشيخ محمد الغزالي
علاقة الشخصية الابتكارية بالتوافق النفسي
ومستوى الطالبات في التربية العملية
٢٤ د. ماجدة السيد محمود، د. وفاء مفرج أبو عمار
- تصنيف مقترح لمقدمات
٤٧ الموسيقى المصرية في مصر
للدكتورة نعيمة صادق بطرس
- تأثير برنامج مقترح لتمرينات الاسترخاء
وأحمد المقماير المضادة للالتهابات
٦١ على تخفيف حدة حرقان العضلات
د. أميرة جمال الدين أحمد، د. رباب فاروق أمين

وظيفة الاشراف الفني في رفع مستوى التعليم بالمدرسة

الاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين خطيب
ومهندس التهذيب

تقوم كليات التربية ومعاهدها باعداد المعلمين لممارسة مهنة التعليم
في المدارس ، ويخطئ من يظن انه في خلال السنوات الأربع أو
الخمس التي يقضيها الطالب في دراسة بمعهد الاعداد عقب حصوله
على شهادة الثانوية العامة أنه قد أصبح مؤهلاً تأهيلاً كاملاً لممارسة
مهنته تحت جميع الظروف وفي أي مكان أو زمان ومواجهة أي مشكلات
مهنية قد تصادفه في أثناء أداء عمله ، والحقيقة هي أن المعلم الذي
يتخرج في كلية أو معهد الاعداد يكون قد وضع على أبواب الدخول
إلى ساحة مهنة التعليم وقد تزود بالمعلومات والمهارات والاتجاهات
والقيم اللازمة بالقدر الذي يسمح له بأن يبدأ في ممارسة مهنته وقد
تزود أيضاً بالقدرة على التعلم الذاتي والرفعة في التعلم المستمر مدى
الحياة للافادة من خبراته في المهنة وإلمامه بالتغيرات المستمرة في بيئته
وسبقة تلاميذه وفي مختلف جوانب الحياة في مجتمعه بسبب التقدم
المتسارع في مجالات العلوم التي يتخصص في تدريسها وكذلك في
العلوم التربوية وأساليبها المتجددة التي تسفر عنها نتائج البحوث
التربوية فعلية التربية والتعليم يجب أن تأخذ في حسابها ظروف
حاضر المجتمع الذي يتم التعليم له والذي هو حصيلة الماضي وأحداثه
كما تنتظر بعين واعية إلى المستقبل المأمول لهذا المجتمع واتجاهات
التغيير التي يسير فيها .

وهذا نجد أن المعلم يختلف عن الآلة التي تصنع لأداء وظائف
معينة تحت ظروف تكاد أن تكون ثابتة ، ومع أنه من الممكن من حين

الأخرى أحياناً بعض التحسينات على الآلة أو إضافة أجزاء جديدة إليها لزيادة كفاءتها إلا أننا نتوقع عادة أن تقل هذه الكفاءة تدريجياً نتيجة الاستعمال ومرور الزمن . ذلك في حين أننا نتوقع عادة أن تزداد خبرات المعلم وكفاءته في التربية والتعليم كلما استمر في ممارسة مهنته .

ويلاحظ أيضاً أن تتقدم المعلم في عمله المهني لا يتم تلقائياً بل يجب التخطيط له في مرحلة الإعداد قبل الخدمة بحيث يكتسب مهارة التعليم الذاتي من جهة والقدرة على التعلم المستمر مدى الحياة من جهة أخرى . كما يجب أن نهىء له أثناء الخدمة المناخ الذي يسمح بإطلاق طاقاته ومواهبه وتوفير العوامل التي تمكنه من استمرار تزوده بالمعلومات ، والمهارات التي تساعد على تكيف أدائه بما يناسب البيئة التي يعمل فيها والمعلومات التي تستجد باستمرار من البحوث العلمية والتربوية أيضاً بتوجيه القيادات التربوية التي تهىء له الفرص الملائمة للنمو المهني .

من هنا نتضح لنا أهمية الإشراف الفني للمعلم أثناء الخدمة وهو الدور الذي يقوم به (الموجه) في المدرسة كما يدعمه عادة مدير المدرسة أو ناظرها وكذلك المدرس الأول بالمدرسة أن وجد . أي أن الموجه الفني هو القيادة التعليمية المباشرة للمعلم الذي يفترض أنه يقوم بالعمل على رفع مستوى الأداء المهني للمعلمين وإتاحة الفرصة لهم للنمو المهني وتحسين العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المرجوة من التعليم .

ويلاحظ أن وظيفة الموجه الفني في المدرسة استحدثت في مصر منذ حوالي أربعين سنة (في عقد الخمسينات من القرن الحالي) . وكان يطلق عليه قبل ذلك (المفتش) الذي يقوم بالتفتيش على أعمال المعلم .

وقد كانت وظيفة التدقيق تهدف إلى متابعة أعمال المعلم والتعرف على مدى انجازه لتدريس المنهج المقرر على الصف الدراسي وضد التزامه بتعليمات الوزارة من حيث تحضير الدروس في دفتر خاص وإجراء الاختبارات الشفهية لتلاميذه وأسلوب التدريس وأنضباط تلاميذ الفصل ومتابعتهم لشرح المعلم . وغير ذلك من النواحي الإدارية والشكلية أحيانا . ولذلك كثيرا ما كان المفتش يعتمد القيام بزيارات مفاجئة للمعلمين (كما لو كان يهدف إلى ضبطهم متلبسين بالتقصير) فهو ارتكاب الأخطاء) .

ثم يقوم بإرسال التقارير إلى الإدارة المركزية بالوزارة حيث يعرضها لدرجة تقدير كل معلم وعلى أساس هذا التقدير ينظر في ترقية المعلم أو توقيعه الجزاء عليه .

وعندما غيرت الوزارة لفظ التدقيق واستبدلت به لفظ التوجيه انتهى قصدت إلى تغيير المفهوم والفلسفة والهدف من العملية بحيث يكون الهدف من عمية التوجيه هو تحسين العملية التعليمية من حيث ما يقوم به المعلم من تعليم وأثر ذلك على تعلم التلاميذ حيث أن الناتج النهائي هو تعلم التلميذ وما يترتب عليه من تعديل في تفكيره ووجدانه وسلوكه .

وقد كان هذا الاتجاه الجديد نقلة كبيرة في سبيل تحسين مستوى التعليم في المدرسة على أساس تربوي سليم .

ولكن الأحداث التي حدثت في مصر والعالم العربي خلال الستينات والسبعينيات من حروب وصراعات دولية أدت إلى تراجع خطط بناء المدارس بما يتناسب مع الزيادة السكانية المضطردة مما أدى

الى مضاعفة كثافة الفصول المدرسية لدرجة أثرت على حركة اصلاح التعليم وتقدمه في ذلك الوقت .

والآن وقد تنبعت الحولة الى أهمية التعليم باعتباره الأمن القومي للصر والعروبة ورصدت الأموال في الخطط الخمسية لبناء المدارس بما يعادل بناء حوالى ٧٥٠٠ مدرسة كل خمس سنوات فقد عاد الاهتمام بالتوجيه الفنى بالمدرسة الى ممارسة العمل على تحقيق أهدافه التى أشرنا اليها فى ايجاز ونكرر أنها العمل على رفع مستوى الأداء فى العملية التعليمية من جانب كل من المعلم والمتعلم ، ويمكن القول بأن الوجه الذى يمارس وظيفة الاشراف الفنى ولا يحقق تحسين المواقف التعليمية فى أداء المعلم لا يمكن تبرير وجوده فى هذا العمل .

ويشتمل الموقف التعليمى الجوانب الآتية :

التنظيم — المعدات — العلاقات بين المعلمين — رعاية المتعلمين .
ولاشك أن أداء هذه الوظيفة يحتاج الى اكتساب المعلم مجموعة من المهارات والمعلومات يمكن تلخيصها فى الآتى :

١- مهارات وظيفية .

٢- معلومات علمية وتربوية .

٣- الأساليب والوسائل فى العملية التعليمية .

٤- وسائل التقويم (المعلم لنفسه — الوجه للمعلم — الوجه لطلبة — المعلم لذاتميده .. الخ) .

٥- تحليل المناهج وتقويتها وتطويرها والتجريب فى هذه العمليات .

نكتفى بهذا القدر أيها القارئ العزيز ونأمل أن تواصل العودة .
لهذا الموضوع المهم ان شاء الله .

والله ولى التوفيق ،

برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى

أستاذ دكتور / محمد السيد حسونة

تناولنا فى المقال الصادر فى عدد مارس ١٩٩٦ موضوع توحيد مصادر أعداد معلم الابتدائى فى مصر وفى هذا العدد سوف نعرض لتجربة هامة وهى تأهيل معلمى الابتدائى العاملين فى الميدان الى المستوى الجامعى .

تنطوى فكرة تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى على نظرة تجديدية تتفق وفكرة التعليم الأساسى التى بدأت مصر الأخذ بها بعد تجربتها فى النام الدراسى ٨٠/٨١ بمقتضى قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ، والذى أمتد التعليم الأساسى بموجبه ليصبح ٩ سنوات دراسية ثم عدل بالقانون ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ ليصبح ٨ سنوات دراسية حالياً .

وإيماناً بأهمية الدور الذى يقوم به معلم الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسى شكلت الوزارة عدة لجان فى عام ١٩٨٠م على مستوى التعليم الأساسى شكلت الوزارة عدة لجان فى عام ١٩٨٠م على المستوى القومى لدراسة موضوع « أعداد المعلم » ضمت - التى بجانب المختصين من الوزارة وكليات التربية والمركز القومى للبحوث التربوية - ممثلين عن بعض الهيئات مثل نقابة المعلمين ، والمجلس القومى للتعليم والمجلس الأعلى للجامعات ، ولجنة التعليم بمجلس الشعب . وانتهت هذه اللجان الى ضرورة البدء بتطبيق مشروع تأهيل المعلمين

الذين يعملون بالتعليم الابتدائي في ذلك الوقت الى المستوى الجامعي
والبالغ عددهم آنذاك ١٥٠٠٠٠٠ معلم (*) .

وتقوم فلسفة البرنامج على توصيل المادة التعليمية للدارسين حيثما
وجدوا خلال العام الدراسي نظرا للصعوبة تفرغ المعلمين للدراسة
أو انتقلهم الى مراكز الدراسة ، واستخدام المعلم للتعليم الذاتي الذي
يعتمد على وسائل تعليمية متعددة من كتب وأدلة وبرامج تليفزيونية
واذاعية وغير ذلك من أساليب التعليم الذاتي ، كذلك حضور الدارسين
الى مراكز تجمع لعدد قليل من الساعات في أوقات فراغهم بعض أيام
الاسبوع ، أو أيام الاسبوع ، أو أيام الإجازات للحصول على المواد
التعليمية والتشاور مع هيئة التدريس فيما يقابلهم من مشكلات
أو أمور تحتاج الى استيضاح .

ومن هذا المنطلق أعدت وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع كليات
التربية بالجامعات - برنامجا لاعداد وتأهيل معلمى الحلقة الابتدائية
للمستوى الجامعي الذي يمثل صورة من صور التعاون الصادق بين
وزارة التربية والتعليم وكليات التربية - ممثلة في كلية التربية بجامعة
عين شمس - والمركز القومي للبحوث التربوية . وهذا العمل لم يكن
وليد فترة وجيزة من الزمن وانما نتيجة دراسات وجهود مخلصه قام
بها مجموعة من أساتذة وخبراء التربية حتى وصل الى الصورة الحالية .

وبعد أن وافق المجلس الأعلى للجامعات في ١٠/٣/١٩٨٣م على
مشروع البرنامج واعتباره من الأحكام المؤقتة الملحة باللوائح الداخلية

(*) يبلغ عدد المعلمين العاملين بالتدريس حاليا ٢٩١٤٠٠ معلم منهم
١٣٥٢٩٦ من الذكور ١٥٦١٠٦ من الاناث طبقا لأحصاء الوزارة الصادر في
فبراير ١٩٩٥ . ويتضمن هذا الرقم ١٦٠١٦ معلما من النظار والوكلاء الذين
يدرسون .

لكليات التربية مع منح من يستكمل الدراسة فى البرنامج شهادة جامعية (تعليم أساسى) تماثل درجة البكالوريوس أو الليسانس التى تمنحها الجامعات المصرية من كليات التربية بها بدأ تنفيذ برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية الى المستوى الجامعى فى العام الجامعى ١٩٨٤/٨٣ •

وبدأت الدراسة فى البرنامج يوم السبت ٨/١٠/١٩٨٣م والتحق بالبرنامج حوالى ٦٠٠٠ دارس ممن يعملون بمحافظتى القاهرة والجيزة بكلية التربية جامعة عين شمس •

وفى عام ١٩٨٤/١٩٨٥م انضم الى البرنامج سبع كليات تربية أخرى هى (حلوان - اسكندرية - المنصورة - دمياط - طنطا - الزقازيق - وأسيوط) • وفى عام ٨٥/١٩٨٦م انضمت للمشروع ثلاث كليات تربية أخرى هى (المنيا - الفيوم - الاسماعيلية) وفى هذا العام ١٩٨٩/٨٨ انضم للبرنامج ثلاث كليات أخرى (أسوان - هنا - سوهاج) •

وبلغ عدد الدارسين فى جميع الكليات المشاركة عام ٩٤/٩٥ نحو ٢٢٠٠٠ معلم فى جميع المستويات من الأول حتى الرابع • هذا وقد تخرج أول فوج من المعلمين الذين أنهوا دراستهم بنجاح فى هذا البرنامج مع نهاية عام ٨٦/٨٧ فى كلية التربية جامعة عين شمس • والثانى عام ٨٧/٨٨ من كلية التربية جامعة عين شمس والكليات المشاركة الأخرى ، والثالثة عام ٨٨/٨٩ والرابعة تخرجت هذا العام ١٩٩٣ نظرا لتوقف البرنامج عام ٩٠/٩١ وتوالى تخريج الدفقات سنويا الى أن إجمالى عدد الذين حصلوا على الدرجة الجامعية للبرنامج حتى عام ٩٤/٩٥ أكثر من ١٧٠٠٠ معلم •

ومما تجدر الإشارة اليه أنه ضمانا لاستمرار تطور هذا البرنامج وتدريبه لكى يشمل جميع المعلمين المستهدفين صدر قرار رقم ١٩٥

فى ٣٠/٩/١٩٨٧ لاجراء دراسة تقييمية للبرنامج ، حتى يمكن تحديد
أوجه القوة فيه لتدعيمها ، وتحديد أهم ما يواجهه من مشكلات الدراسة
والنماذج المقررة . الخ . . ومحاولة وضع الحلول المثلى لها .

ولقد صدر القرار الجمهورى ٣٣١ لسنة ٨٧ بتعديل بعض أحكام
اللائحة التنفيذية لقانون تنظيم الجامعات ونص فى المادة ١٨٧ فقرة ١٤
بمنح شهادة فى التربية (تعليم أساسى) للطلاب الذين يقومون بنجاح
برنامج التأهيل العلمى والتربوى لمعلمى الحلقة الابتدائية من مرحلة
التعليم الأساسى الحاصلين على دبلوم المعلمين والمعلمات .

أهداف البرنامج :

يهدف البرنامج إلى رفع المستوى العلمى وإنهى لمعلمى الحلقة
الابتدائية الأساسى إلى المستوى الجامعى التربوى ويتطلب تحقيق هذا
الهدف العام والرئيسى ما يأتى :

١ - أنماء قدرة الدارس على القيام بوظائفه كمعلم فى الحلقة
الابتدائية سواء كمعلم فى الصفوف الأربعة الأولى أو كمعلم مادة فى
الصفين الخامس والسادس بالإضافة إلى مساهمته فى الأنشطة
التعليمية والتربوية والنواحي الادارية بالمدرسة .

٢ - أنماء قدرة قوة الدارس على النمو العلمى والمهنى والوظيفى .
٣ - أنماء قدرة الدارس على القيام بدور فعال فى تطوير التعليم
وتحديثه ، والارتقاء بمستوى مهنة التعليم .

٤ - أنماء قدرة الدارس على القيام بدور فعال فى تطوير
بيئته ومجتمعه .

وتعتمد الدراسة فى هذا البرنامج على العبارات الأساسية أهمها ما يأتى :

١ - توصيل المادة التعليمية إلى الدارسين حيثما وجدوا خلال

النظام الدراسي ، نظراً لصعوبة تنويع المعلمين للدراسة ، وانتمسك بهم
الى مراكز الدراسة .

٢ - استخدام الدارس لأساليب التعليم الذاتي الذي يعتمد على
وسائط تعليمية متعددة Multimedia من كتب وأدلة وبرامج
تليفزيونية وإذاعية ، وغير ذلك من أساليب التعلم الذاتي .

٣ - حضور الدارسين الى مراكز تجمع (مراكز دراسية) لعدد
من الساعات في أوقات فراغهم بعض أيام الأسبوع وأيام الأجازات
للحصول على المواد التعليمية والتشاور مع أعضاء هيئة التدريس فيما
يقابلهم من مشكلات أو أمور تحتاج الى استتصاح .

ويمثل هذا النظام نوعاً من أنواع التعليم عن بعد Distance
Learning وهو نمطه الآن في الساحة العربية الكثير من المؤيدين.

نظام القبول بالبرنامج :

يقبل في البرنامج المعلمون الحاصلون على دبلوم المعلمين والمعلمات
العامة نظام الخمس سنوات بعد الاعدادية (شعب علوم ورياضة ،
ولغة عربية ومواد اجتماعية ، وعامة) .

هذا الى جانب من تم قبولهم في كليتي التربية جامعة عين شمس
وحلوان من الحاصلين على دبلوم المعلمين والمعلمات نظام السنتين بعد
الثانوية العامة .

وأخيراً وبناء على قرار اللجنة العليا للإشراف برئاسة وزير
التعليم بتاريخ ١٥/٦/٨٩ شكلت لجنة لبحث موقف المؤهلات الدراسية
التي يسمح للحاصلين عليها بالالتحاق بالبرنامج وعقدت اللجنة اجتماعاً
عاماً مع أعضاء المكتب الفني المركزي برئاسة عميد كلية التربية جامعة

عين شمس في ٢٨/٩/٨٩ واقتراح المجتمعون أن يلتحق بالبرنامج أولئك المعلمون الحاصلون على شهادة دبلوم المعلمين والمعلمات نظام السنوات الخمس والمسبوق بدبلوم المدارس الثانوية الفنية (صناعي - تجاري - زراعي) نظام الثلاث سنوات بعد الاعدادية • عامين بدور المعلمين والمعلمات ووافق على ذلك وزير التعليم ورئيس اللجنة العليا للإشراف بتاريخ ١٠/١٠/١٩٨٩ •

نظم الدراسة بالبرنامج :

١ - الدراسة في البرنامج لمدة تعادل أربع سنوات جامعية على اعتبار أن السنة الجامعية ثلاثون اسبوعاً •

٢ - الدراسة على نظام الفصول الدراسية ، وينقسم العام الدراسي إلى فصلين دراسيين مدة كل منهما ٤ شهور ، بالإضافة إلى فصل الصيف لمدة شهرين - وذلك على النحو التالي :

(أ) الفصل الدراسي الأول يبدأ من أكتوبر وينتهي في آخر يناير

(ب) الفصل الدراسي الثاني يبدأ من منتصف فبراير وينتهي

في يونيو •

(ج) فصل الصيف يبدأ في أول يوليو وينتهي في آخر أغسطس

وتجرى الامتحانات في الفترة الأخيرة من كل فصل دراسي ، ويكون الامتحان موضوعياً تقوم بوضعه في كل مادة لجنة مشكلة من أعضاء هيئات التدريس بكلية التربية والكليات المعنية ، ويتم اختيار هذه اللجان والموافقة عليهم بمعرفة كل من المكتب الفني المركزي ولجنة المستشارين الأكاديميين المركزية •

٣ - تتضمن خطة الدراسة نوعين من المقررات :

النوع الأول :

مقررات عامة يدرسها جميع الدارسين ، وتهدف الى رفع مستوى المعلم للتدريس في الصفوف الأربعة الأولى من التعليم الأساسي ، مع تزويده بالأساسيات الثقافية بالإضافة الى المقررات التربوية والنفسية المتصلة باعداد معلم المدرسة الابتدائية .

النوع الثاني :

مقررات تخصصية تؤهل المعلم للتدريس في الصفين الخامس والسادس من التعليم الأساسي كمعلم في أحد التخصصين الآتيين :

(أ) تربية دينية ، ولغة عربية ، ومواد اجتماعية .

(ب) رياضيات وعلوم .

وقد روعي عند وضع مستويات هذه المقررات انها تعادل المستوى الجامعي التربوي .

اعداد المقررات والكتب بكل مستوى دراسي :

المستوى الدراسي	المستوى الدراسي	المستوى الدراسي	المستوى الدراسي
الأول	الثاني	الثالث	الرابع
الأدبي	العلمي	الأدبي	العلمي
١٨ مقرورا وكتوبا منهم سبعة مقررات اختيارية	٢٠ مقرورا وكتوبا منهم سبعة مقررات اختيارية	٢٣ مقرورا وكتوبا منهم سبعة مقررات اختيارية	٢١ مقرورا وكتوبا منهم أربعة مقررات اختيارية

نظام التقويم والامتحانات :

١ - اعتبارا من بداية البرنامج فى العام الجامعى ٨٣/٨٤ وحتى ١٤/٧/٩١ كانت توضع الامتحانات مركزيا عن طريق لجان تشكل من أعضاء هيئات تدريس متخصصة فى المواد المختلفة .

٢ - يتكون الأسئلة من النوع الموضوعى مع وجود نسبة من أسئلة المقال والأسئلة ذات الاجابات القصيرة - ويتكون كل امتحان من ثلاثة نماذج أ ، ب ، ج .

٣ - نظرة لطبيعة البرنامج الخاصة وأنه دراسة موحدة لجميع الكليات على مستوى الجمهورية ولكونه يتكون من ثلاثة فصول دراسية الأول الذى يتعذر معه عقد دور ثان . فانه يستمر نقل الطالب من الفرقة الثانية الى الثالثة اذا ما كان الدارس متخلفا فيما لا يزيد عن مادتين .

٤ - اعتبارا من ١٤/٧/٩١ وبناء على توصيات المكتب الفنى المركزى وتوصيات لجنة تقويم البرنامج وموافقة وزير التعليم رئيس اللجنة العليا للإشراف بتاريخ ٧/٩/٩١ تقرر تطبيق لامركزية الامتحانات بالكليات المشاركة فى البرنامج على أن تتولى كل كلية وضع الامتحانات لجميع المواد فى جميع المستويات وطباعتها وتأمينها وتداولها وفقا للأساليب المتبعة فى كليات الجامعة .

منح الشهادة :

قرر المجلس الأعلى للجامعات بجلسته بتاريخ ١٠/٣/١٩٨٣ منح الطلاب الذين يقومون دراسة هذا البرنامج بنجاح شهادة فى التربية (تعليم أساسى) والوافقة على أن تعتبر هذه الشهادة معادلة لدرجة البكالوريوس فى العلوم والتربية أو الليسانس فى الآداب والتربية التى تمنحها الجامعات المصرية .

كما صدر القرار الوزارى ٣٠٢ بتاريخ ٣/٥/١٩٨٤ بهذا الشأن،

وأخيراً صدر القرار الجمهوري رقم ٣٢١ بتاريخ ١٨ أغسطس ١٩٨٧
وحدد في المادة ١٨٧ مقرة ١٤ ما نصه :

« تمنح شهادة في التربية (تعليم أساسي) للطلاب الذين
يتمون بنجاح برنامج التأهيل العلمي والتربوي لمعلمي الحلقة
الابتدائية من مرحلة التعليم الأساسي الحاصلين على دبلوم المعلمين
والمعلمات » .

وتأسيساً على ذلك تم منح الشهادة من الكليات المشاركة لأولئك
الذين تخرجوا وعددهم نحو ١٠٠٠ معلم .

البرامج الإذاعية والتلفزيونية :

١ - تم إنتاج مجموعة من البرامج الإذاعية والتلفزيونية لأعظم
المواد الدراسية التي تدرس في البرنامج .

٢ - تبث البرامج التلفزيونية على كل من القناة الأولى والقناة
الثانية حيث تبث القناة الأولى حلقتين والقناة الثانية أربع حلقات
أسبوعياً ، علماً بأن مدة كل حلقة نصف ساعة .

٣ - تبث البرامج الإذاعية على إذاعة الشعب والإذاعات المحلية
في المحافظات لمدة نصف ساعة يومياً بواقع برنامجين مدة كل منهما
١٥ دقيقة فقط .

٤ - يتم تسجيل البرامج الإذاعية والتلفزيونية عن طريق الإدارة
العامة للموسائل التعليمية التابعة لوزارة التربية والتعليم وذلك بالتعاون
مع اتحاد الإذاعة والتلفزيون والوزارة .

هذا وتقوم وزارة التربية والتعليم بتغطية نفقات البث التلفزيوني
للاتحاد الإذاعة والتلفزيون ، فهناك اتفاقية بين الوزارة والاتحاد
تتظم ذلك .

ويتم إنتاج جميع البرامج الإذاعية والتلفزيونية تحت إشراف
لجنة مشكلة لهذا الغرض ضمن لجان البرنامج يشترك فيها ممثلون
عن الإذاعة والتلفزيون وكليات التربية والوزارة .

اللجان المسؤولة عن التنظيم والإشراف على سير البرنامج :

حدد القرار الوزاري رقم ٦٣ لسنة ١٩٨٦ هذه اللجان على النحو التالي :

١ - اللجنة العليا للإشراف برئاسة وزير التعليم وتتخصص مهامها في دراسة الخطط العامة للبرنامج واعتماد مواصفات الكتب والمواد التعليمية والمقررات الدراسية والوسائل التعليمية ، واعتماد لجان تأليف للكتب ونظم ومواعيد وموازنة البرنامج ودراسة الصعوبات التي تواجهه واعتماد شروط القبول في ضوء فلسفة البرنامج .

٢ - المكتب الفني المركزي برئاسة عميد كلية التربية جامعة عين شمس وهي أقدم كلية بدأ فيها البرنامج وتتخصص مهامه في تحديد حجم احتياجات البرنامج واقتراح مواصفات الكتب وتشكيل اللجان وإنتاج المواد التعليمية ومتابعة مراكز الدراسة وتوفير ما يلزم من كتب وأدوات ، ودراسة قرارات اللجان تمهيدا للعرض على اللجنة العليا واتخاذ القرارات العاجلة بتفويض من اللجنة العليا .

٣ - هيئة المستشارين المركزية للفوائد الدراسية ، وتتخصص مهامها في : متابعة تنفيذ المشروع من الناحية الأكاديمية ، ووضع خطة أعداد المواد التعليمية اللازمة للبرنامج ، وعقد اجتماعات دورية مع مستشاري المواد في الكليات المشتركة بهدف التنسيق والمتابعة الأكاديمية ، والإشراف على وضع الأسئلة والاختبارات الخاصة بكل مادة دراسية بهدف أعداد بنوك أسئلة للمواد الدراسية المختلفة ، واقتراح البرامج التليفزيونية والاذاعية للمواد الدراسية المختلفة ، ووضع أسس ونظم تقييم الدارسين ، والإشراف على وضع الامتحانات في صورتها النهائية وتقديم المقترحات للمكتب الفني المركزي تمهيدا لعرضها على اللجنة العليا للإشراف .

٤ - اللجنة الفنية المشتركة للإذاعة والتليفزيون ، وتتخصص هذه اللجنة بما يأتي :

وضع الخططة العامة للبرامج التليفزيونية والاذاعية اللازمة للبرنامج ، وتشكيل لجان لأعداد واعتماد البرامج التليفزيونية والاذاعية للبرنامج ، والاشراف على إنتاج البرامج التليفزيونية والاذاعية التي تخدم المقررات الدراسية ، وتنفيذ قرارات اللجنة العليا للاشراف .
٥ - لجنة الاشراف على متابعة أعمال الامتحانات وطبع الأسئلة وتوزيعها .

٦ - لجنة تنسيق الأعمال المالية والمخزنية المتعلقة بتنفيذ البرنامج وتتلفص مهامها هي :

دراسة واعداد مشروع موازنة البرنامج ، وتنفيذ قرارات اللجنة العليا للاشراف على البرنامج ، وتلقى طلبات الكليات القائمة على تنفيذ البرنامج ودراستها واتخاذ ما يلزم بشأنها ، ومسك دفتر ارتباطات الاعتماد البرامج ، ومتابعة تنفيذ الأعمال المالية المخزنية للبرنامج في الادارات المختصة بالوزارة ، ودراسة وعرض الموضوعات التي تری الوزارة أن تتولاها اللجنة .

وهناك لجان أخرى توجد على مستوى كل كلية تقوم باجراءات تنفيذ البرنامج ومتابعة الدراسة وهي :

١ - مكتب فنى الكلية .

٢ - هيئة مستشارين للمواد الدراسية .

٣ - مكتب شؤون الطلاب .

وبعد ...

نأمل أن نكون قد ألقينا الضوء على البرنامج وفى مقال لاحق سوف تعرض نظرة مستقبلية لتطويره بما يحقق النفع للزملاء المعلمين خاصة فى التعليم الابتدائى قاعدة الهرم التعليمى ولتوضيح جهود الوزارة المستمرة من أجل تطوير التعليم .

ماذا نقراء ؟

بقلم الأستاذ الدكتور صلاح جوهر

أمر الله سبحانه وتعالى :

نبيه محمدا صلى الله عليه وسلم بالقراءة فقال :

« اقرأ باسم ربك الذي خلق خلق الانسان من علق » •

أذن فقد جاءت القراءة في صورة أمر رباني ليس فيه جدال —
وأمر الله تعالى وأجبه التنفيذ لأن وراءها حكمة حتى ولو لم نعرفها —
أذن فلننضم نقرأ تنفيذا للأوامر السماوية أولا •

ولأن في هذه القراءة خيرا عميما للبشرية مازلنا لا تعلم الكثير منه

ثم جاء النبي صلى الله عليه وسلم يستحثنا على الاستزادة من
قراءة القرآن لأن في قراءة الحرف الواحد منه حسنة والحسنة بعشر
أمثالها — ومن منا لا يحتاج الى رصيد ننضم من الحسنات يفيدينا يوم
الحساب ويخفف كفة أوزارنا وتقصيرنا — في حق من خلقنا وحق
الاناس من حولنا بك وفي حق أنفسنا •

وفي أول محاضرة لي بالجامعة طرحت السؤال على طلابي وتلقيت
من بعضهم اجابات طريفة ومفيدة ثم توجهت بالسؤال نفسه الى بعض
زملائي من الأساتذة ممن أعرف فيهم حب القراءة والاطلاع •

أولا يقول الأستاذة :

١ — « أذ ساعات تفكهي في عقول السلف » مشيرا بذلك الى أن
هي قراءة سيرة السلف متعة وسرورا ولذة •

٢ - « القراءة مسيكة المعرفة والمعرفة طريق الحرية » فاصحاً
بذلك التصر من مسجون الجهل والامية .

٣ - نحن نقرأ لأن القراءة كالواحة الخصبة وسط هجير الحياة
ولفحها يستظل بظلها وينعم بنسيمها وهي كذلك كالحيقة الغناء يلتمس
الانسان فيها راحة النفس وغذاء العقل وشفاية الوجدان » .

٤ - نحن نقرأ لأن القراءة تنمى الفكر والثقافة والتصور .

ثانيا : يقول بعض طلبة الجامعة :

١ - نحن نقرأ لاشباع نزعتنا لحب الاستطلاع .

٢ - نحن نقرأ كي نتفوق على المعرفة على الآخرين .

٣ - نحن نقرأ كي نعرف ما يدور حولنا من أحداث .

٤ - نحن نقرأ كي ندعم مكانتنا بين الناس « يقصدون بذلك أن
القراءة تزيد المعرفة وزيادة المعرفة تضى مكانة عالية على الفرد وسط
زملائه والناس الذين يتعامل معهم » .

ثالثا : يقول بعض طلبة المدارس الثانوية :

١ - « نحن نقرأ كي نحصل على مزيدا من المعلومات الدراسية
وبذلك ننجح ونتفوق » وهذا صحيح بالنسبة لكل طالب وطالبة ويحق
لنا أن نتساءل : اذن ماذا نقرأ ؟ ومتى نقرأ ؟ وكيف نقرأ ؟

٢ - نحن نقرأ كي نملأ أوقات الفراغ التي لا نملك سوى القراءة
لكي نملأها ونملأها » .

٣ - نحن نقرأ قبل النوم اذا كان بالذهن ما يشغله ويورقه
ويمتعه من النوم » .

٤ - نحن نقرأ لكي نعرف المزيد عن أحوال الناس وحياتهم ومشكلاتهم لكي نستشعر طعم الحياة بالنسبة للآخرين فنعرف نحن كيف نعيش - الحقيقة أننا نقرأ لأن القراءة تصلنا بتفكير الآخرين عبر الزمان والمكان وتمثّلنا الفكرة على التنبؤ بالمستقبل في ضوء ما وعيناه من ثقافة ومعرفة •

٥ - « الفتيات يقرآن عن أحوال بنات جنسهن في البيت وفي المدرسة وفي العمل - لكي يعرفن كيف تتصرف بنات حواء في مواقف الحياة المختلفة فيتعلمن ما يفيد •

بصفة عامة هناك العديد من الأسباب التي تصلح اجابة للسؤال المطروح - فنحن جميعا نقرأ لكي نكون لأنفسنا موقفا في الحياة • ونتبنى فلسفة خاصة في الحياة نستعين بها في علاقتنا مع الناس ومع الأشياء ونحن نقرأ ما يكتبه الآخرون من شعوب ومن جنسيات مختلفة عنا - لأنه من المهم أن نعرف كيف ينظر الناس إلى الناس والينا •• فنراجع مواقفنا ونصحح مسارنا وسلوكنا كلما كان ذلك ضروريا ومرغوبا ونحن نقرأ عن الفضاء وما فيه من كواكب وأقمار ونقرأ عما في باطن الأرض وما في أعماق البحار لكي نستشعر عظمة الخالق وحكمته وقدرته وحسن تصويره لما خلق •• وأيضا لكي نعرف المزيد عما يدور في هذا العالم حولنا وكلما عرفنا عن هذا العالم زاد شوقنا إلى معرفة المزيد فننشط ونجد ونجتهد في الوصول إلى أعماق هذا الفضاء وأعماق تلك البحار •

ونحن نقرأ - رجالا ونساء - عن الجنس الآخر عن أخلاقه وصفاته وطباعه ما يحب وما يكره ما يفرحه وما يحزنه لكي نتزود بالمعرفة الصحيحة عن الجنس الآخر ونستطيع أن نبني في المستقبل

حياة مشتركة أكثر بهجة واستقرارا وهناءة ومهما تعددت أسباب
القراءة عند الناس فإنها لا تخرج عن السعى وراء تحقيق هدف أو
أكثر من الأهداف الآتية :

- ١ - كسب المزيد من المعرفة • ٢ - تحقيق بعض الاسترخاء
والذهنى • ٣ - تنشيط العقل والتفكير • ٤ - تقويم الآخرين
وأحوالهم وسلوكهم • ٥ - تقويم الذات في ضوء ما تعلمه عن
الآخرين • ٦ - تحقيق مكاسب معنوية ومادية متنوعة •

تري كيف ننمي عادة القراءة عند الانسان ؟ والاجابة على هذا
السؤال تقول : لنبدأ بالطفل فالطفل مثل العجينة الخيرية القابلة
للتشكيل فعلى الآباء أن يخلقوا من البيئة المنزلية مكانا رحيبا مستيعا
مليئا بالكتب والقصص والمجلات التي تتناسب العمر العقلي للأطفال
وأن يحفزونهم ويشجعونهم بشئى الطرق على استخدام هذه المكتبة
والقصص والمجلات وعلى فهم ما فيها •

ومكتبة المدرسة تكمل دور مكتبة البيت على أن يتوفر للطلبة
والطالبات الكتب والقصص والمجلات والاضغط التي تشد انتباههم
وتستحوذ على اهتماماتهم وكل ذلك تحت إرشاد وتوجيه أملاء المكتبات
فأمين المكتبة بالاهتمام الحديث معلم من نوع يكاد يفضل دوره
للمعلم في الفصل •

دور المرأة المسلمة في الوقت الحاضر

لفضيلة الأستاذ الشيخ محمد الغزالي

الامة العربية قديما :

ظهر فيها امرأة من النوع القادر على قيادة الأمة — امرأة كانت تعيد الشمس — عادت الشمس لعدم اتصالها بالسماء ومعرفة بالوحى — فلما جاءها من يخبرها نظرت الى الكتاب بتؤدة وروية وقالت : « يا ايها الملا انى ألقى الى كتاب كريم انه من سليمان وانه بسم الله الرحمن الرحيم ألا تعلقو على وأتوني مسلمين » .

ولقد كانت المرأة حصيفة واسعة العقل — ترى هل هذا الذى جاءها منه الكتاب مستمّر من النوع الطماع الذى يريد سرقة الشعوب واغتصابها واغتصاب خيراتها ؟ أم انه صاحب رسالة سماوية ؟ وهل هو ملك جائر ظالم أم انه صاحب هداية ؟ تريد أن تعرف حقيقة الأمر وكان حكمها ديمقراطيا فلم تستبد برأيها ولكنها عرضت القضية على قومها وتناقشت معهم عقلاً بعقل وفكراً بفكر (قالت يا ايها الملا أفتونى فى أمرى ما كنت تناطمة أمراً حتى تشهدون) وكان جوابهم : لا نخشى شيئاً (نحن أولوا قوة وأولوا بأساً شديد والأمر اليك فانظرنى ماذا تأمرين) .

شرحت ما عندها وقالت (ان الملوك اذا دخلوا قرية أفسدوها وجعلوا أعزة أهلها أذلة وكذلك يفعلون) تأييد من الله سبحانه وتعالى لكلمة المرأة فى وصف الملوك — فماذا تفعل ؟ اذا كان ككاتب ماله ترسله اليه هدايا فيفرح بها ويقبلها واذا كان صاحب رسالة فان المال لا يغريه ويستطيع أن يؤمن وعما يكون لها رأى معه .

وهذا تفكير سليم يدل على عقل وروية لكن هذه المرأة في قومها وفيادتها لجنسها انتهى أميره وذكر القرآن خبره والحق يعنيننا أن الاسلام جاء وأنصف المرأة وألفت النظر الى أن الاسلام شيء والتقاليد التي عصفت بعد ذلك بتعاليم الاسلام شيء آخر ونحن لا نستمد ديننا من التقاليد فان العرف أمر يحكم عليه ولا يحتكم اليه فقد يكون العرف سيئاً وقد تكون التقاليد خاطئة لكن المعصوم هو كتاب الله تعالى وسنة رسوله - ومن هنا فاني أحب أن أحكم قضايانا كلها لا الى تاريخنا السياسي والاجتماعي بل الى مقررات ديننا وهي مقررات وجدت تطبيقها في عصر السلف في الأيام الفاضلة التي سعد بها البشر عندما طبق الاسلام في عهد نبينا وفي عهد الخلافة الراشدة والصحابية والتابعين وخيرة القرون - أما ان تأتي بعد ذلك شتموب تفرض تقاليدها على الاسلام فهذا ما نرفضه وما لا يقيدنا أحد به .

وقد وجدت أن الأمة الاسلامية - للأسف المبالغ نسيت دينها بل كذبت عليه ولقد تأخرت الأمة الاسلامية كثيراً بسبب افتراءها على دينها . ان المرأة في العصر الحديث تتعرض لبلاء مثير في طلبها وانطلاقها للكدر في أرجاء الأرض والاسلام يعلو بالمرأة فوق هذا المستوى بيد أن نساء كثيرات يفزعن من التقاليد الاسلامية التي يسمعن عنها أو يعرفن نماذج لها في شتى الأقطار الاسلامية ولست أدافع عن هذه التقاليد أو أرتضيها - أن كل امرأة تتبع ديننا من الأديان يتاح لها أن تذهب الى معبدها والمرأة المسلمة وهداها معظور عليها أن تدخل المسجد لأن التقاليد فرضت عليها ألا تشارك في الجماعة ومئات الكوفة من المساجد لا يلمح فيها شبح امرأة في القرى أو المدن . كيف وضع هذا مع أن الصغابيات ما انقطعن عن المسجد النبوي يوماً ولا حلت منقوت النساء ملهن على عهد القوة والخلافة الراشدة .

ان الاسلام شيء واتجاهات الناس في معاملة المرأة شيء آخر ولاريب أن ذلك يسيء الى الاسلام ولعله يحرق رسالته في هذا العصر .

يحدثنا التاريخ أن أسامة بن مفضل كان شابا صاحب بطولات باهرة في قتال الصليبيين وعصابات الحشاشين وفرق الباطنية التي ظهرت في القرن الخامس الهجري ويبدو من سيرته أنه كان صاحب مقامات ويأس وكان لأسرته حصن في ضواحي حماة يأوون إليه ويحتضنون به فخرج أسامة في إحدى المعارك وتغيب عن الحصن طويلا تاركا أمه وأخته فما الذي حدث بعد ذلك ؟

فرقت الأم السيوف على المقاتلين الذين انبثوا للدفاع ثم جاءت إلى الأخت وأمرتها أن ترتدي ملابسها ثم أجلستها في شرفة تطل على وادٍ سحيق وأخذت الأم مكانها قريبا من الباب ترقب الموقف وتتظنر ما يكون وعاد أسامة إلى الحصن بعد أن أدى واجبه ومد بصره ليرى أسلحته فلم يجدها فقال لأمه : أين السيوف ؟ قالت : أعطيتها من يقاتل عنا وما ظننك سائلا ورأى أخته على شفا الوادي فسأل عن سبب ذلك فقالت الأم : أجلستها في الشرفة وجلست بمرأى منها حتى إذا وصل العدو ألينا دفعت بها في أعماق الوادي ولأن تموت خير من أن تقم أسيرة بين أيدي هؤلاء الكفار قال أسامة : فشكرت أمي على حسن تصرفها وتقدمت الأخت إلى الأم بالشكر وقالت : جزاك الله خيرا هذه مكانة الشرف في حياتنا وتاريخنا وهي مكانة ينبغي أن نحافظ عليها - لكن لماذا لم تدرب هذه الأخت على الكفاح لتكون كصفية بنت عبد المطلب التي نزلت من الحصن وقتلت يهوديا كان يطوف به ؟ وتركزت تجريدته من سلاحه لحسان بن ثابت لأنها استصحت من تجريد رجل قتيل .

إن المرأة المسلمة ينبغي أن تجيد القتال دفاعا عن الدين والعرش والأرض ولكننا أهملنا ذلك كما أهملنا ربطها بشعائر المسجد ولبست أذعن إلى تجريد النساء وإن فعل ذلك فهو إسرائيل وألفب النصارى إلى أن التفتاوت في ديننا وحياتنا ربما يؤثر في مسيرة الدين أو ينال من دعوتنا إذ جعل بعض الناس يتهم الإسلام باحتقار المرأة .

والصحيح من أحاديث البخارى ومسلم أن المرأة كانت تصلّى الصلوات الخمس فى المسجد وتصلّى صلاة مطولة وراء النبى ﷺ ومعروف أن النبى كان يطيل فى صلاة الفجر ولكنه ملهى يوماً بالمعوذتين وسئل عن السبب فقال :

« سمعت بكاء خلفك مع أمه فتخشيت أن ينشغل قلبها بالصلاة به فتجاوزت فى الصلاة » وما رواه البخارى « كان النساء ينصرفن من الغسل عن المسجد / أى ولم تبدأ طالع الشمس / هذا شئ مقرر • ومن المقرر أيضاً أن المرأة صحبت الجيوش فى الغزوات وأنها أحياناً كانت تشرف على طهى الطعام وأحياناً تشرف على تصفيتها الجرحى بل وروى البخارى أن أم أبى الدرداء رثيت يوماً تذهب إلى جريح فى خيمته تزوره •

وصفية فى غزوة الأحزاب رأت يهودياً يتجسس حول الحصن ليتعرف على ما فيه - قالت ليسان بن ثابت وكان رجلاً لا يصلح للقتال : انزل فقاتل الرجل فقال لها : قد علمت ما أنا بصاحب هذا فنزلت وقاتلت اليهودى وقتلته ثم قالت : انزل يا حسان فجرد الرجل ثوباً يمنعنى من تجريده الا أنه رجل - وأن أم سليم فى غزوة حنين أمسكت خنجرها وقاتلت دون رسول الله ﷺ ولما رأت الفرقاء ممن أسلموا بعد الفتح مكة فروا قالت للرسول : « أقتل هؤلاء يارسول الله فانهم هروا عنك - فقال لها النبى : ان الله قد أغنى وكفى •

والاسلام فى هذا كان حاسماً عندما دعا أولوا الألباب ربنا ﷺ وأتينا ما وعدتنا على رسلك ولا تخلفنا يوم القيامة إنك لا تخلف الميعاد - وكان الجواب (فاستجاب لهم ربهم أنى لا أضيع عمل عامل منكم من ذكر أو أنثى بعضهم من بعض) أى أن المرأة من الرجل والرجل من المرأة •

والحقيقة أن الاسلام فيما يتعلق بالأعمال الصالحة والأخلاق

والفضائل والمقائد مدى تسوية مطلقة بين الرجل والمرأة فقال تعالى :
 (ان المسلمين والمسلمات والمؤمنين والمؤمنات والصادقين والصادقات ١٠٠)
 وقال في آية أخرى (٠٠ من عمل صالحا من ذكرا أو أنثى وهو
 مؤمن فلنحيينه حياة طيبة ولنجزينهم أجرهم بأحسن ما كانوا يعملون) ٠
 فالرجولة والأنوثة في مجال الاختبار الإلهي ومجال النجاس في
 الظفر بالجنة أو السقوط في النيران سواء ٠

الإسلام يحترم العرض ويصونه ومن هنا فإن الآداب التي وضعت
 للملابس آداب معروفة - فمن الممكن أن يكشف الرجل عن أجزاء كثيرة
 من جسمه - ولكن بالنسبة للمرأة رأى أن يستتر جسد ما عدا الوجه
 والكفين وفوجئنا بأناس يعترضون على هذا الحكم الشرعي وهو
 حكم مقرر في كتاب الله وسنة نبيه ومعروف في تقاليد الحكم الإسلامي ٠
 ونتيجة لبعض الآراء الخاطئة في المرأة تصورت نساء الغرب أن
 الإسلام دين يحرم على المرأة أن تتودد بسيارة وتذهب إلى عملها وهذا
 باب فتح على الأمة الإسلامية كي تحول دون دخول النساء في الدين
 الإسلامي في العالم كله ٠

لقد كان النبي ﷺ في بيت بنت ملحان فأغشى ثم استيقظ
 وهو يضحك قالا تله ما يضحكك يارسول الله ؟ قال : أناس من أمتي
 يركبون ثبج هذا البحر مقاتلين في سبيل الله ملوكا على الأسرة
 فقالت : يارسول الله : ادع الله أن يجعلني منهم فقال : أنت منهم ثم نام
 واستيقظ يضحك فقالت : يارسول الله ما يضحكك فقال نفس الكلام
 فقالت : ادع يارسول الله أن يجعلني منهم قال : أنت من الأولين - فماتت
 بنت ملحان في غزوة المسلمين لجزيرة قبرص ويعرف قبرها الآن بقبر
 المرأة الصالحة ٠

وفي القادسية كانت الخنساء مع أولادها الأربعة وفي اليرموك
 يخفى الطبري أن بعض الرجال حاولوا الهرب عندما التقى الجيش الرومي

بالجيش الاسلامى ولكن الفساء وقفن بأعمدة الخيام يضربن ويقولن :
يا هاربيا من نسوة تقيات رميت بالويل والحصرات ورددن الفارين من
المعركة وهذا عمل رائع قامت به النساء .

ونحن لا نريد ان نقبل الزحف الحضارى على أرضنا فان كوزيا لهذا
تقاليد غير تقاليد الاسلام ومن المؤسف ان دورة المرأة تأخذ حركة البندول
اقصى اليمين أو أقصى اليسار ولا تعتدل فى الخط المحترم . فهناك
من يرى حبس المرأة فى البيت فلا تفرج وهناك من يرى اطلاقها فى
الشوارع فلا تعود الى البيت وكلاهما مفرط فى حق الاسلام وفى حق
الانسانية .

والمرأة لها حق العلم كالرجل ولها حق العبادة كالرجل ولكن فيما
يتصل بالعمل هناك فرق بين تقاليد الشرق وتقاليد الغرب وبين تماثيل
الاسلام وبين ما تصنع الحضارة الحديثة .

الحضارة الحديثة :

جعلت المرأة مثلاً أن تصل الى سن البلوغ مكلفة بالانفاق على
نفسها لدرجة أن امرأة أجنبية عندما علمت أن الاسلام لا يكلف المرأة
بالانفاق على نفسها الى سن البلوغ قالت :

« لو أن هذا عندنا لاخفت أكثر الجرائم الجنسية فالمرأة /
للأسف / تقع فى هذه المرحلة فى حبال الذئاب » .

الاسلام أبى هذا - فالزوج ينفق على زوجته . والاب ينفق على
بناته وأخواته ما ضمن محتاجات ويحوز أن تعمل المرأة وقد عين عمر
ابن الخطاب « ثفاء » وهى امرأة صالحة كانت ماهرة فى تطبيق القوانين
الشرعية على معاملات التجار فجعلها محتسبة وعيها ولا جرح فى هذا .
نعم تستطيع المرأة فى المجتمع الاسلامى أن تعمل ولكن على أن
تراعى آداب الاسلام ولا تختل بالرجل فى أى عمل من الأعمال .

الخلوة مرفوضة وما يؤدي إليها مرفوض كذلك :

هناك نساء مدرسات وطبيبات وهناك أعمال مرفوضة مثل العمل
مضيفة لطيران أو سكرتيرة لرجل هذا مرفوض من قبل الإسلام ومن
قبل الفطرة السليمة لأن هذا وضع غير طبعى •

هناك موقف وسط بين جموع العرب الذين يجلسون المرأة في
البيت وبين تقريظ الغرب الذي ترك المرأة في الشارع •

عندما أدخل طه حسين بعض الفتيات في الجامعة صاح كثير من
هن المشايخ ثم فتحت جامعة البنات فلماذا دائما تأتي متأخرين ؟

من هنا نلقت النظر الى أن الإسلام يؤخذ من الكتاب والسنة ومن
الفقه الصحيح المستند الى الكتاب والسنة وآراء الأئمة — فمثلا يرون
أن شهادة المرأة لا تقبل في الحدود والقصاص وابن حزم يقول : (ان
هذا الكلام مستند الى حديث باطل) •

ورأى ابن حزم أن المرأة تشهد في جميع القضايا وما تصح
شهادتها فيه يصح قضاؤها فيه الا أنه اعتبرت شهادة
المرأة نصف شهادة الرجل •

ان دور المرأة المسلمة في الوقت الحاضر يتلخص في أدائها لدورها
في المجتمع الاسلامي عن طريق تربيتهن لأبنائهن وعنايتهن بتكوين الأسرة
المسلمة ثم عن دورها في الاطار الذي رسمه لها الإسلام •

والمسلمة المتعلمة أقدر على فهم الإسلام وأقدر على أداء دورها في
البيت وفي المجتمع على هذا سواء ونحن في حاجة الى المرأة المسلمة
المتعلمة في الوقت الحاضر وفي حاجة الى أن تفهم دورها وفي حاجة
الى أن تؤدي رسالتها في المجتمع الاسلامي •

وبذلك يسير المجتمع الاسلامي في طريقه الصحيح •

علاوة الشخصية الابتكارية بالتوافق النفسى ومستوى الطالبات فى التربية العملية

د. ماجدة السيد محمود

مدرس بكلية التربية الرياضية
للبنات بالقاهرة

د. وفاء محمد مفرج أبو عمار

مدرس بكلية التربية الرياضية
للبنات بالقاهرة

مشكلة البحث وأهميته :

يعتبر موضوع الابتكار من الموضوعات التى تشير الباحثين فى مجالات متنوعة وأنشطة مختلفة من مجالات الحياة ، وكثيراً ما نلاحظ فى حياتنا اليومية اختلاف الأفراد من حيث الابتكار والتجديد فيذكر سيد خير الله (١٩٧٥) أن الأفراد يختلفون فى قدرتهم على التفكير الابتكارى وعلى اختراع الجديد وتطوير القديم ، فالعلاقة بين قدرة الأفراد على التفكير الابتكارى وقدرتهم على تطوير بيئتهم اجتماعياً واقتصادياً علاقة قوية . وقد تعددت وجهات النظر واختلفت فى تحديد مفهوم ظاهرة الابتكار ، ويشير عبد السلام عبد الغفار (١٩٧٧) أن هذا التعدد والاختلاف فى وجهات النظر لا يمثل متناقضات حقيقية بين العلماء والباحثين ، وإنما يعبر عن مدى تعقد هذه الظاهرة الانسانية شأنها فى ذلك شأن أى نشاط انسانى آخر متعدد الجوانب .

فينظر العلماء من بينهم أندروز (١٩٦٥) الى الابتكار على أنه أسلوب للحياة يتسم بالحرية فى التنفيذ عما يوجد لدى الفرد من اشغالات تظهر فى نشاط مفهوم ومقبول للجماعة .

ويرى آخرون مثل شتاين (١٩٦٣) وعبد السلام عبد الغفار (١٩٧٧) ، سيد خير الله (١٩٧٥) على أنه انتاج ابتكارى يمثل المحصلة النهائية للنشاط الابتكارى الذى يعد مؤشرا للدلالة على الابتكار ، كذلك هناك رأى آخر ينظر إلى الابتكار على أنه عملية عقلية ، ويؤكد أصحاب هذا الرأى على أن القدرات الابتكارية تلعب دورها فى العملية الابتكارية ، ويشير سيد خير الله (١٩٧٥) إلى أن الابتكارية هى قدرة الفرد على الانتاج انتاجا يتميز بأقصى قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية .

أما أصحاب الرأى الآخر فيؤكدون على بعض ما يكشف عنه المبتكرون من خصائص أو سمات نفسية تميزهم عن غيرهم من الأفراد العاديين . ويؤكد عبد الحليم محمود (١٩٧١) أن الابتكار يرتبط ارتباطا وثيقا بشخصية المبتكر . أيضا فقد توصل فى دراسته السيكولوجية للإبداع والشخصية إلى تحديد السمات المزاجية التى ترتبط بالإبداع . والتى تمثلت فى عدم تحمل القوالب (مستوى التوافق النفسى) - الثقة بالنفس - قوة الأنا والاكتماء الذاتى - الانبساط والعصابية .

وقد استندت الباحثتان فى هذه الدراسة على الرأى الأخير الذى يؤكد على السمات الشخصية للمبتكرين ، حيث أنه أكثر مناسبة لهذه الدراسة إذ أننا لا نقيس ناتجا ابتكاريا حيث أن هذا يحتاج إلى تتبع العمل من بدايته وحتى ظهور هذا الناتج فى صورته النهائية (أنه نفسية - ابتكارى) أى استعدادا موجود لدى الفرد لانتاج ابتكارى . ووجود المناخ النفسى اللازم لظهور هذا الانتاج .

ويشير عبد السلام عبد الغفار (١٩٧٧) إلى أنه يمكن دراسة الابتكارية لدى الأفراد دون أن يكون لهم انتاج ابتكارى لأن الأفراد المبتكرين ممن لهم انتاج ابتكارى وأصبح هم فئة قليلة العدد ونظرا

لأن الابتكار هو أحد السمات التي يجب توافرها للنجاح في مهنة تدريس التربية الرياضية ، إذا فقدت باحثتان القيام بهذه الدراسة لتتعرف على الشخصية الابتكارية وعلاقتها بالتوافق النفسي ومستوى الأداء في التربية العملية لطالبات كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة .

ومدرسة التربية الرياضية إذا لم تكن قادرة على التوافق في مجال حياتها بوجه عام ومهنتها بوجه خاص فإنها قد تفقدها روح الاستقلال الذاتي وإبداع ما ينعكس على شخصيتها وسلوكها ويكون لها نتائج سلبية على توافرها وبالتالي توافق تلاميذها حيث أن توافقها الجيد يعنى بالتالي تكوين شخصيات متوافقة للتلاميذ (١٨ : ٤) والتوافق من المفاهيم التي تلقى اهتماما كبيرا من علماء النفس والاجتماع وهو جوهر الصحة النفسية (٧ : ٩) .

ويرى لازاروس Lazarus (١٩٦٩) أن التوافق تلك العملية التي بواسطتها يحاول الفرد أن يتفاد ويسيطر على القوى المختلفة (٢٩ : ٣١) ، ٢٢٠

وقد اهتمت الكثير من البحوث الرياضية بالقدرات الابتكارية وذلك لكشف كل ما يتعلق بالعملية الابتكارية ومراحلها وبالشخصية الابتكارية وسماتها وقدراتها والمناخ السليم للتنمية هذه الشخصية . كدراسة كل من فزيال عبد العزيز (١٩٩١) وصفيحة أحمد محب الدين (١٩٨٥) وسيتلي ونينا كاتلين (١٩٨٢) ونادية درويش (١٩٧٩) وماجدة اسماعيل (١٩٧٩) ونادية على السوسى (١٩٨٧) وقد اتفقت هذه الدراسات على أن الشخصية الابتكارية تحتاج الى سمات معينة من سمات الشخصية تمكنها من تنظيم أفكارها واختيار الاسلوب المناسب للتعبير وتقديم الانتاج الابتكارى للاخرين . وتختلف هذه السمات من شخص

الأحسن حسب طبيعته وميوله ورغباته والظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتعليمية التي تصاحب تنشئته (١٢ : ٣) .

وفي مجال التوافق النفسى والتربية العملية قامت جيهان حامد (١٩٩٠) بايجاد العلاقة بين مستوى الطلبة فى التربية العملية والتوافق النفسى ، وتوصلت الباحثة الى وجود علاقة ايجابية بين التوافق النفسى ومستوى التربية العملية (٤) .

وقام أحمد البسيونى (١٩٨٩) بدراسة التفوق فى التربية العملية وعلاقته ببعض سمات الشخصية لطلاب كلية التربية الرياضية بالقاهرة وأسفرت النتائج على أن الطلاب المتفوقون فى التربية العملية يتميزون بالنظام والتواد والسيطرة والتغير والتحمل أما غير المتفوقين فقد اتصفوا بلوم الذات والعطف والجشعية الغيرية (١) .

وقامت سحر المهندس (١٩٨٨) بدراسة نسب مساهمة بعض سمات الشخصية فى مستوى الأداء لمادة التربية العملية لطلبات كلية التربية الرياضية بالجزيرة ، وأسفرت النتائج عن وجود علاقات ارتباطية طردية بدلالة احصائية بين مستوى الأداء فى التربية العملية وكل من : سمى الهدوء والاجتماعية ، كما توجد علاقات ارتباطية عكسية بدلالة احصائية بين مستوى الأداء فى التربية العملية وكل من سمات الاكتئابية والكف والقابلية للاستثارة والعصبية والعوانية والسيطرة (٩) .

وقامت نادية على السنوسى (١٩٨٧) بدراسة علاقة القدرة على التفكير الابتكارى بالتفوق فى مادتي التدريب الميدانى ومسابقات الميدان والمقامر ، فكانت من أهم النتائج :

١ - ارتفاع مستوى القدرة على التفكير الابتكارى لدى الطالبات أفراد
العيننة .

- ٣ - انخفاض مستوى أدائهم في مناجات الميدان والمضمار .
- ٣٢ - ارتفاع مستوى الطالبات في التدريب الميداني .
- ٤ - عدم معنوية العلاقة بين القدرة على التفكير الابتكاري والتوافق في التدريب الميداني (٣٣) .

وبعد دراسة الأبحاث السابقة والعديد من المراجع . وجدت الباحثة أن أهم أهمية للتعرف على العلاقة بين الشخصية الابتكارية والتوافق النفسي ومستوى الطالبات في التربية العملية .

أهداف البحث :

تهدف هذه الدراسة الى التعرف على :

١ - العلاقة بين الشخصية الابتكارية ومستوى الطالبات في التربية العملية .

٢ - العلاقة بين الشخصية الابتكارية والتوافق النفسي لدى الطالبات .

فروض البحث :

١ - توجد علاقة ايجابية دالة احصائيا بين سمات الشخصية الابتكارية ومستوى الطالبات في التربية العملية .

٢ - توجد علاقة ايجابية دالة احصائيا بين سمات الشخصية الابتكارية والتوافق النفسي للطالبات .

المصطلحات المستخدمة بالبحث :

الشخصية الابتكارية :

يقصد بها الطالبات اللاتي يقعن ضمن الأربعى الأعلى بناء على

درجات « قائمة الشخصية الابتكارية » والتي طبقت على جميع طالبات
الفرقة الرابعة للعام الجامعي ١٩٩٤/٩٣ • تعريف إجرائي •

التربية العملية :

« هي الخبرة المباشرة التي تلتقطها الطالبة المعلمة وهي ما درستة
من مواد نظرية ومواد عملية والتدريب العملي على التدريس خلال
فترات متباعدة أو متتالية في الميدان الحقيقي الذي تخرج له الطالبة
بمعد تخرجها تصت انحراف وتوجيهه الأساتذة المتخصصين » •
(الباحثان) •

التوافق النفسي :

« هو عملية دينامية مستمرة تتناول السلوك والبيئة الطبيعية
والاجتماعية بالتغير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته
(٩ : ٧) »

التوافق الشخصي :

يقوم على أساس شعور الفرد بالأمن الشخصي ويتضمن الأبعاد
الآتية :

الاعتماد على النفس — الاحساس بالقيمة الذاتية — الاحساس
بالحرية الشخصية — الشعور بالانتماء — الميول الانسحابية —
الأعراض العصبية •

التوافق الاجتماعي :

يقوم على أساس شعور الفرد بالأمن ويتضمن الأبعاد الآتية :
المعيار الاجتماعية — الميول الاجتماعية — المهارات الاجتماعية —
العلاقات الأسرية — العلاقات المدرسية — العلاقات بالبيئة المحلية •

إجراءات البحث : منهج البحث :

استخدمت الباحثان المنهج الوصفي ، حيث أنه المنهج اللازم لطبيعة الدراسة .

عينة البحث :

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية من طالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة في العام الدراسي ١٩٩٤/٩٣ البالغ عددهن (٢٥٠) طالبة وقد تم اختيار (٦٠ طالبة) تبعاً لدرجاتهن على مقياس سمات الشخصية الابتكارية وهن الحاصلات على أعلى درجات واللاتي تميزن بسمات الشخصية الابتكارية كما حددها المقياس . وقد اختيرت طالبات الفرقة الرابعة لأنهن قضين أربع سنوات بالكلية ، ولهن خبرة بالتربية العملية، وذوات قدرة على الابتكار، وقد روعي أن تكون العينة طالبات مصرية، فقد استبعدت الطالبات العربيات والأفريقيات لاختلاف بيئتهن الاجتماعية التي نشأن فيها ، كما تم استبعاد الطالبات الراسبات في مادة التربية العملية ، واللاتي امتحن في مادة التربية العملية أكثر من مرة بالفرقة الثالثة والطالبات المتقدمات للامتحان من الخارج . ولقد قامت الباحثتان بالتحقق من تجانس عينة البحث كما في الجدول التالي :

جدول (١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسيط ومعامل الالتواء لتغيرات البحث

التغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسيط	معامل الالتواء
- الشخصية الابتكارية	١٤٤ر٦٠٦	٨ر١٠٧	١٤٥	٠ر١٤٥
- التربية العملية	١٧٨ر١٣٣	٦ر٤٤٥	١٧٦	٠ر٩٩٢
- التوافق الشخصي	١٩ر٠٣٣	١٠ر٧٩٥	٧٠	١٢ر٥١٠
- التوافق الاجتماعي	٧٤ر٤١٦	١٠ر٨٢٥	٧٥	١٠ر١١٥
- التوافق النفسي	١٥٠ر٨٣	٢٧ر٢٢٨	١٥١	١٥ر٠٤٥

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الالتواء لمثيرات البحث
تحت جميع القياسات موضوع الدراسة قد تراوحت بين (٣ - ٣.٢٢)
مما يدل على أن عملية البحث متجانسة في هذه القياسات وتمثل مجتمعاً
اعتدالياً .

أدوات البحث :

١ - قائمة السمات للشخصية الابتكارية التي أعدها سيد خير الله

(١١ : ٢٠) مرفق رقم (١) ويشتمل الاختبار على (٣٧) عبارة .

٢ - اختبار كاليفورنيا للتوافق النفسي قام بأعداد هذا المقياس

جابر عبد الحميد ر يوسف محمود الشيخ ويقوم هذا الاختبار

على مفهوم التوافق مع الحياة باعتباره موازنة بين التوافق

الشخصي والتوافق الاجتماعي ، ويتكون الاختبار من (١٨٠)

سؤال ، مرفق رقم (٢) (٤ : ٧٨) .

٣ - بطاقة غاطمة عوض لتقييم الطالبة في التربية العملية .

ثبات وصدق اختبار كاليفورنيا للتوافق النفسي :

صدق الاختبار :

قامت الباحثتان بعرض الاختبار على مجموعة من الخبراء في مجال

علم النفس والتربية الرياضية وعددهن ٢٠ خبيراً وافقت على صلاحية

الاختبار بمعامل ارتباط ٠.٨٩٦ . وقد استخدمت هذا الاختبار جيهان

حامد (١٩٩٠) على عينة من نفس مجتمع البحث وثبت صدق وثباته

هذا الاختبار .

ثبات الاختبار :

تم اختبار ٣٠ طالبة من مجتمع الدراسة وغير عينة البحث وتم

إعادة الاختبار عليهن بعد أسبوع من التطبيق الأول وإيجاد معامل

الارتباط بين التطبيق الأول والثاني .

جدول (٤)
معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والثاني
للاختبارات المستعملة في الدراسة

المتغيرات	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		الارتباط
	ع	م	ع	م	
الاعتماد على النفس	١٢١٠	١٥٠	١١٧٠	١٩٠	*٠٤٢
الاحساس بالقيمة الذاتية	١١٨٠	١٨٠	١١٠٠	١٥٠	*٠٤٠
الاحساس بالحرية الشخصية	١٠٤٠	٢٤٠	١٠٨٠	٢١٠	*٠٦٨
الشعور بالانتماء	١٢٢٠	١٣٠	١٢٠٠	١٨٠	*٠٤٢
الميول الاستجابية	٩٧٠	٢٥٠	٩٤٠	٢٣٠	*٠٧٩
الأعراض النفسية	٩٦٠	٢٥٠	١٠٢٠	١٧٠	*٠٥٦
المعايير الاجتماعية	١٢٤٠	٠٨٣	١١٢٠	١٥٠	*٠٤٦
المهارات الاجتماعية	١١٩٠	١٦٠	١١٠٠	٢٥٧	*٠٤٥
الميول الاجتماعية	١٠٣٥	١٦٣١	١٠٥٠	١٩٠	*٠٤٩
العلاقات الأسرية	١١٠٠	١٦٠	١١٦٠	٢٦٦	*٠٣٩
العلاقات المؤسسية	١٠٠٠	١٤٠	٩٤٠	٢١٠	*٠٤٢
العلاقات بالبيئة المحلية	٩٠٠	٢٢٣	٩٥٠	١٧٠	*٠٣٨
التوافق النفسي	١٣٠٥	١٣٩٥	١٢٨٩٠	١٥٣٥	*٠٩٧

« ر » عند ٠.٥ = ٠.٣٣

يوضح الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين التطبيقين ما بين
(٠.٣٨ : ٠.٩٧) مما يدل على ثبات الاختبار .

٣-٣-٢ التجربة الاستطلاعية :

تم إجراء التجربة الاستطلاعية للتأكد من منهجية الاختبار التي
المستخدمة في الدراسة وذلك في ١٢/٨/١٩٩٤ . وقد أجري تطبيق

التجربة الاستطلاعية (١٥) طالبة من مجتمع البحث نفسه ومن غير عينة البحث .

تطبيق البحث :

١ - تم تطبيق اختبار قائمة السمات الشخصية الابتكارية على طالبات الفرقة الرابعة واختيار الطالبات ذات الشخصية الابتكارية احصائيا في يوم ١٧/٣/١٩٩٤ .

٢ - تم تطبيق اختبار كاليفورنيا للتوافق النفسي على الطالبات من ٢١/٣/١٩٩٤ الى ٣٠/٣/١٩٩٤ . مع مراعاة التعليمات الواردة في كراسة التعليمات الخاصة بالمقياس المستخدم مع مراعاة تطبيق الاختبار في ظروف واحدة . وقد تم تصحيح الاختبار تبعا لمفتاح التصحيح الخاص بذلك .

وقد قامت الباحثتان بتفريغ البيانات والدراجات الخاصة بالاختبار . وقد دل ارتفاع الدرجة على التوافق النفسي العالي . ودلت قلة الدرجة على سوء التوافق تبعا لتعليمات الاختبار .

كما قامت الباحثتان بتقييم الطالبات عينة البحث وقد استخدمتا بطاقة فاطمة عوض لتقييم الطالبات في التربية العملية بطريقة مقننة حيث ثبت صدق البطاقة بإعادة تطبيقها على ١٥ طالبة وبعرضها على عدد (١٥) موجهة وأثبتت صلاحيتها بمعامل ارتباط ٨٠ . وقد استخدمت هذه البطاقة كل من سامية غانم ونادية هاشم وماجدة السيد ومروة محسن وثبت صدق وثبات هذه البطاقة . وقد قامت الباحثتان بتقييم الطالبات عينة البحث داخل مدارسهن بالتربية العملية .

عرض النتائج :

جدول (٣)

العلاقة بين الشخصية الابتكارية والتربية العملية

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط من الدلالة
الشخصية الابتكارية	١٤٤٦٠٦	٨١٠٧	
التربية العملية	١٧٨١٣٣	٦٤٤٥	٠٠٧٣٩*

مستوى الدلالة عند ٠.٠٥ = (٥٠.٢٥٠)

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ايجابية قوية دالة احصائيا بين الشخصية المبتكرة والتربية العملية حيث بلغت قيمة الارتباط (٠.٠٧٣٩) *

جدول (٤)

العلاقة بين الشخصية الابتكارية والتوافق الشخصي والاجتماعي والنفسي

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط من الدلالة
التوافق الشخصي	٧٩٠٣٣	١٠٧٩٥	٠٠٣٦٣*
التوافق الاجتماعي	٧٥٤١٦	٧٠٨٢٥	٠٠٨٧٩*
التوافق النفسي	١٥٠٥٨٣	٢٧٢٢٨	٠٠٨٨٨*

مستوى الدلالة عند ٠.٠٥ = (٠.٢٥٠) *

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ايجابية دالة احصائيا بين الشخصية الابتكارية والتوافق الشخصي ، والاجتماعي ، والنفسي ، حيث كانت قيمة « ر » على التوالي ٠.٠٣٦٣ ، ٠.٠٨٧٩ ، والنفسي ٠.٠٨٨٨ .

أحمد محي الدين ١٩٨٥ وغريال عيد العزيز ١٩٩٢ ونادية علي السنوسى حيث أظهرت نتائجهم أن الشخصية الابتكارية تتميز ببعض السمات التي من صفاتها المثابرة والثقة بالنفس والتحمل والنظام والدقة في العمل مما يترتب عليه التخطيط المنظم قبل القيام بالتدريبات العملية .

كذلك ترى الباحثتان من تحليل قائمة سيد خير الله لسمات الشخصية أن الشخصية الابتكارية تتميز بالثقة بالنفس كما ورد بالعبارة رقم (١) والمثابرة عبارة رقم (٢) القدرة على التغيير والتنويع وملائمة الظروف والتصدى للمواقف الطارئة رقم (٧) وتحمل المسؤولية رقم (١٢) والتعاون رقم (٢٨) والقدرة على تنظيم العمل رقم (١٥) .

وهذه السمات تعد من أهم عوامل النجاح في التربية العملية كما ترى الباحثتان أن بعض المواد التي يدرس بالكلية والتي بها مجال لإظهار هذه القدرة الابتكارية مثل التمرينات والمجماز والتعبير الحركي لها دور كبير في تنمية القدرة الابتكارية .

حيث يشير فؤاد أبو حطب ١٩٧٨ الى أن القدرات الابتكارية كغيرها من المهارات العقلية قابلة لأن تنمي ويضيف حامد العبد ١٩٧٦ أنها يمكن أن تستثار في ظل مواقف تعليمية مناسبة وهذا ما يحدث بالفعل أثناء التربية العملية . وعلى هذا فإذا كانت نتائج البحث العالي تؤكد ما انتهت إليه بحوث سابقة على وجود علاقة وثيقة بين الشخصية الابتكارية والتربية العملية فالآن هذه العلاقة تبصر عن دينامية متبادلة بين المتغيرين عمليا ومطلقا ، ويمكن تفسير هذا بأن التجربة الابتكارية هي الشخصية التي تدفع وتثقف في توجيهها مزيد من معلومات الى الطلبة ، وخصوصا مدرسة التربية الرياضية التي تتوجع في القرار الجسدي نوحس جيد هي مدرسة مبدعة ، فالتربية في تعاملها مع التلاميذ مطلقا حرا حلهم الدراسية وما يحتاجونه من تجديد وتوسع دأهم بين دروس التربية الرياضية والأدوات والأجهزة المستخدمة بالدرس كذلك الابتكار

فى تصميم العروض الرياضية والفنية والابداع فى الحفلات المدرسية
هو اكبر دليل على وجود المدرسة ذات الشخصية المبتكرة وطلبة التربية
العملية اليوم فى مدرسة المستقبل المبتكرة *

وبذا يتحقق الفرض الأول من البحث والذى ينص على أنه :

— توجد علاقة ايجابية دالة احصائية بين سمات الشخصية
الابتكارية ومستوى الطالبات فى التربية العملية .

ثانيا : الشخصية الابتكارية والتوافق النفسى :

أظهرت نتائج هذه الدراسة جدول (٤) وجود علاقة ايجابية دالة
احصائية بين الشخصية الابتكارية والتوافق النفسى (الشخصى —
الاجتماعى) *

فبالنسبة للتوافق الشخصى :

فقد أظهرت نتائج هذه الدراسة جدول (٤) وجود علاقة ايجابية
دالة احصائية بين الشخصية الابتكارية والتوافق الشخصى . وقد اتفقت
هذه النتائج مع ما توصل اليه ويلسون ١٩٧١ Wilson بأن الشخص
التوافقى يتميز بالاتزان الانفعالى والاستبصار بالذات وبالعالم فى
ادراك موضوعى لذاته ، وتقبله لها وللعالم ، ويعتبر « ويلسون » أن
الشخص التوافقى خالٍ نسبياً من الانفعالات السلبية والخوف والقلق
والاحتشاش والذنب والصراع والشعور بالاكتهاء الشخصى والسعادة
بشكل عام . كما يرى عبد الخليم محمود ١٩٧١ عن برونوسكى ١٩٥٨
أن تحديد السمات المزاوجة التى ترتبط بالابداع والابتكار والتى تمثلت
فى عدم التحول النفسى بد الثقة بالنفس — الاكتفاء الذاتى —
الانسياقية — العصابية *

أما عن أبعاد التوافق الشخصي الستة ، فقد تبين من جدول (٤) وجود علاقة إيجابية دالة بين التوافق الشخصي في متغير الاعتماد على النفس والشخصية الابتكارية وهذا يتفق مع رأى عبد الحليم محمود ١٩٧١ فيما يتعلق بارتباط الابداع والابتكار بسمة الاعتماد على النفس ، كما يتضح أن هناك علاقة ايجابية دالة بين التوافق الشخصي في متغير الاحساس بالقيم الذاتية والشخصية الابتكارية ، حيث أن شعور الشخص بالنجاح نتيجة احساسه بذاته وتقدير الآخرين له يجعله أكثر حرصا على الاستمرار في النجاح والابداع في عمله حتى يحتفظ بذلك النجاح والتقدير كما يتضح من جدول (٥) أن هناك علاقة ايجابية دالة بين التوافق الشخصي في متغير الاحساس بالحرية الشخصية ، والشخصية الابتكارية ، حيث أن احساس الفرد بحريته في توجيه سلوكه وفي تقدير سلوكه وثقته في وضع خطته المستقبلية ، بحيث يرى ماسلوا ١٩٥٩ ان كل شخص يسمى الى الاستقلالية والحرية الشخصية لتحقيق المكانة الاجتماعية ، ولا يستطيع الفرد أن يبدع أو يبتكر ، الا اذا كان يشعر بالحرية والاستقلالية ، كما يتضح أن هناك علاقة ايجابية دالة بين التوافق الشخصي في متغير الشعور بالانتماء والشخصية الابتكارية .

وتفسر الباحثتان هذا بأنه لا وجود للابداع والابتكار ، الا اذا شعر الشخص بالأمان الى جماعة ، أو مجتمع من الناس يعمل من أجله ويبدع من أجل تطويره ، كذلك احساس الفرد بالانتماء للمهنة يساعده على الابداع فيها وترقيتها وتنميتها وهذا يفسر النتائج السابقة أما بقية أبعاد التوافق الشخصي وهي متغير الميول الانسحابية - الأعراض العصبية فلا يوجد بينها وبين الشخصية الابتكارية أى علاقة .

أما بالنسبة للتوافق الاجتماعي :

فقد أظهرت نتائج هذه الدراسة جدول (٤) وجود علاقة ايجابية

دالة إحصائية بين الشخصية الابتكارية والتوافق الاجتماعي ، وقد أُنشئت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات كل من ثورب ١٩٥٨ ونيلك الزهار ١٩٧٤ ، وأحمد اليسوني ١٩٨٦ وسهير المهندس ١٩٨٨ حيث أن التوافق الاجتماعي يتضح من خلال رغبة الفرد في التواجد بين الآخرين ومخاطبتهم والاستمتاع بمصاحبتهم ، وتميز الفرد بالتوافق الاجتماعي يتيح له سرعة عقد الصداقات واكتساب الكثير من المعارف ، واكتساب ثقة من يحيطون به ، فالشخص الذي ينجح في اكتساب صداقات متعددة مع الآخرين على مختلف فئاتهم وأعمارهم فهو فنان مبدع يستطيع أن يبتكر من البيئة المحيطة به ومن الآخرين ما لم يستطع غيره ابتكاره .

أما عن أبعاد التوافق الاجتماعي الستة فقد تبين من جدول (٤) وجود علاقة إيجابية دالة بين التوافق الاجتماعي في متغير المعايير الاجتماعية والشخصية الابتكارية ، وهذا يعنى معرفة الفرد بالمستويات الاجتماعية ، ودقة أدراكه للمكانة الاجتماعية ، وتفهم حقوق الآخرين . وهذا يتفق مع دراسة فرج أحمد ١٩٧٧ ، حيث أن هذا الشخص يكون واقعياً ، وتكون ابتكاراته في حدود الواقع ، والمتاح وإبست خيالية .

كما يتضح من الجدول وجود علاقة إيجابية دالة موجبة بين التوافق الاجتماعي في متغير الميول والمهارات الاجتماعية والشخصية الابتكارية ، وهذا يتفق مع رأى (جوارب) ترجمة حسن الفقى وسيد خير الله ١٩٦٤ في أن الفرد لكي يحقق وجوده اجتماعياً ، لابد أن يصبح قادراً على إنشاء علاقات متبادلة مع الآخرين ، حيث أن العلاقات الاجتماعية السليمة تحقق للفرد ذاته ، بالإضافة إلى ذلك الفرد الذي يتمتع بهذه المهارات الاجتماعية ، يصبح قادراً على الابتكار في تنويع وتحسين تلك المهارات وبالتدرج تنمى شخصيته ابتكارياً .

كما يتضح من الجدول وجود ارتباط موجب دالة إحصائية بين

التوافق الاجتماعي في تغير العلاقات بالبيئة المحلية والشخصية الابتكارية حيث تعنى شعور الفرد بالسعادة في البيئة التي يعيش فيها ، ويؤكد ذلك أحمد عيد الفتح نقلا عن برنارد Bernard ١٩٥٢ ، وذلك بأن التغيرات التي تلحق بالصحة النفسية أساسها العلاقات الطيبة بين الأفراد في البيئة ، والشخص الذي يعيش في سلام مع البيئة المحيطة به ليصبح لديه الدافع للابتكار والابداع لتلك البيئة التي يحبها ويسعد فيها وبها . أما بقية أبعاد التوافق الاجتماعي وهي متغير العلاقات الأسرية - المدرسية فلا يوجد بينها وبين الشخصية أى علاقة من هنا نجد أن هناك تأثير متبادل بين التوافق النفسي والشخصية الابتكارية - بمعنى أن هناك ارتباط عال ودال في العلاقة بين التوافق النفسي والقدرة على الابتكار والابداع . فالطالبة الحاصلة على درجة عالية في التوافق مرتفعة الدرجة في الابتكار ، ويرى سيد خير الله وعبد السلام عبد الغفار - ١٩٧٥ أن الشخص المبتكر يتميز بسمات شخصية تمكنه من تنظيم أفكار واختيار الأسلوب المناسب للتعبير ، وبذا يمكن تقديم ابتكار مميز عن الآخرين .

ويشير سيد الطواب ١٩٧٤ أن المدرسة إذا لم تكن قادرة على التوافق في مجال حياتها بوجه عام ومهنتها بوجه خاص فإنها قد تفقد روح الاستقلال الذاتى والابداع ، مما ينعكس على شخصيتها وسلوكها ، ويكون له نتائج سيئة على توافقها وبالتالي توافق تلاميذها ، حيث أن توافقها الجيد ، يعنى بالتالى تكوين شخصيات متوافقة سوية لدى التلاميذ ، وهذا ينطبق على مدرسة التربية العملية حيث أنها مدرسة المستقبل وتقع على عاتقها مسؤولية كبيرة في تنشئة أجيال المستقبل الذين هم أبناء المجتمع ونخبرته ليسيروا في ركب التطور والحضارة .

وبذا يتحقق الفرض الثانى من البحث والذي ينص على أن :

« توجد علاقة ايجابية دالة احصائيا بين سمات الشخصية الابتكارية والتوافق النفسى للمطلبات » .

الاستنتاجات :

٣ - توجد علاقة ايجابية دالة احصائيا بين سمات الشخصية الابتكارية ومستوى الطالبات فى التربية العملية .

٣ - توجد علاقة ايجابية دالة احصائيا بين سمات الشخصية الابتكارية والتوافق الشخصى بأبعاده فيما عدا متغير الميول الانسحابية - الأعراض العصبية .

٣ - توجد علاقة ايجابية دالة احصائيا بين سمات الشخصية الابتكارية والتوافق الاجتماعى بأبعاده فيما عدا متغير العلاقات الأسرية - العلاقات المدرسية .

٤ - توجد علاقة ايجابية دالة احصائيا بين سمات الشخصية الابتكارية والتوافق النفسى »

التوصيات :

١ - استخدام قياسات التوافق النفسى ببعديه الشخصى والاجتماعى أثناء اختبارات القدرات للالتحاق بكليات التربية الرياضية لضمان تخريج مدرسات متوافقات نفسيا .

٣ - استخدام قائمة سمات الشخصية الابتكارية أثناء اختبارات القدرات لانتقاء أفضل العناصر : حيث أن الابتكار من أهم السمات التى تتحلّى بها الطالبة بالكلية حتى يساعدوا على التفوق فى المواد الدراسية بالكلية وخاصة التربية العملية .

٣ - الاهتمام بإنشاء المعامل النفسية وتزويد المختبر العلمى بها حتى يتمكن الباحثون من القيام بالبحوث العلمية فى مجال علم النفس التربوى الرياضى .

٤ - الاهتمام بقياس القدرة الابتكارية أثناء التربية العملية ووضع تقييم كامن بها ضمن تقدير مستوى الطالبة .

تصنيف مقترح لمقامات الموسيقى العربية في مصر

الدكتورة / نعيمة صائق بطرس
أستاذ مساعد بقسم التأليف
بالمعهد العالي للموسيقى العربية
بأكاديمية الفنون

مقدمة :

لكل شعب موسيقاه ، ولكل موسيقى طابعها الخاص المتميز ، الذي يستمد من حضارة شعبها . والموسيقى العربية المخرية لها سماتها الخاصة ، والمقام من أبرز هذه السمات .

إن المقام كلمة عربية تعنى مكان أو حالة أو شكل أو هيئة ، كما تعنى أيضا نغمة أو درجة السلم . وكلمة مقام تنطبق على السلالم ذات الشخصية الذاتية وأحيانا يطلق اسم نجماء بدلا من جوشييه أو أناز .

أما في الهند فيطلق على المقام « راجا » (ومعناه اللون) وفي بعض البلدان العربية ، مثل تونس يسمون المقام « طبع » وفي الجزائر صناعة « ولكن لفظ مقام أكثر شيوعا في سوريا وتركيا .

وبرغم هذه التسميات المختلفة ، إلا أنها ترمى جميعها إلى تأكيد ما يحتفظ به المقام من طابع ولون لحنى معين ، بصرف النظر عن كل درجة قائمة بذاتها ، من الدرجات التي تتألف منها تلك المجموعة (من المقامات)

لقد حصرنا عدد المقامات المستخدمة في مصر (حسب نتائج الحلقة الثانية لبحث الموسيقى العربية سنة ١٩٦٣) ، فكان عددها احدى ولخمسين مقامًا ، كلها بأسماء فارسية ليس لها دلالة على ما تحتويه من تسلسل لأبعادها .

ان دراسة موسيقى أى شعب من الشعوب لا بد وأن تبدأ بالمقامات (أو السلام) .

ويبنى المقام بشكل عام (منذ الحضارات القديمة) ومقامات الموسيقى العربية (المجرية) بشكل خاص على الجنس (التتراكورد) . ان معرفة وإدراك هذه المقامات متشعبة الأطراف ، صعبة الفهم كثيرة التعقيد لذلك هدف هذا البحث الى اقتراح تصنيف يسهل على الدارسين المبتدئين حفظ واستيعاب هذه المقامات (الاحدى والخمسين) حيث يعتمد هذا التصنيف المقترح على محاولة الغاء أسماء المقامات (الفارسية الأصل) مكتفيا فقط بأسماء المقامات الاحدى عشرة الأساسية (التى هي في الحقيقة أسماء أجناس الموسيقى العربية) .

هذه المقامات هي :

عجم - نهاوند - كرد - حجاز - راسب - بياني - صبا - سبكا - عراق - فزان - نواثر .

ان المقامات الاحدى ولخمسين المستخدمة في مصر ، لم تخرج في تكوين جنسها (الجذع والفرع) عن هذه الأجناس الأساسية ، سواء كانت مقامات أساسية أم مبنوية .

كما يهدف هذا البحث أيضا ، الى اقتراح طريقة مبسطة تعتمد على معرفة وإدراك الجنس ، بحيث يسهل على الدارسين حفظ هذه المقامات .

ان المقام في الموسيقى العربية (المصرية) هو مجموع جنسين ،
والجمع هو مجموع الاصوات المحصورة بين الصوت وجوابه ، ويسمونه
تديما ، بعد الذي بالك .

والجوع أى (المقامات) في الموسيقى العربية ثلاثة أنواع :

— جمع منفصل ويتركب من جنس الجذع وجنس الفرع يفصلا
بينهما بعد كامل .

جمع متصل : ويتركب من جنسين متصلين ، أما البعد فيكون في
نهاية الجمع .

— جمع متداخل : ويتركب من جنسين متداخلين ، يتداخل
احدهما مع الآخر . وفي هذه الحالة تزيد الأبعاد المكتملة ، وتكمل جنسا
الآخر يسقى جنسا مكملا .

ويعتمد البحث في تصنيفه المقترح على عدة نقاط هي :

الاكتفاء باستخدام أسماء الأجناس الاحدى عشرة (فارسية الأصل)
كأساس لتكوين جنس المقام أو (الجمع) ، فالاسم الأول لجنس
الجذع والثانى يدل على جنس الفرع وذلك (للمقامات غير الأساسية) .

الناء أسماء المقامات (غير الأساسية) واستبدالها باسمى جنس
الجذع والفرع :

استخدام أسماء الدرجات الصوتية الغربية (دو،رى،مى . . الخ)
مضافا اليها علامات التحول الغربية والعربية (دون أسمائها العربية
كالنيم والتك) .

٤ — (٢) استخدام حرف (و) للمقام ذى الجمع المنفصل
(بحيث يكون حرف « و » بمثابة البعد الفاصل) ، ومثال ذلك مقام
راست وعجم « دو » (مقام ماهور) •

(ب) عدم استخدام أى حرف من حروف الربط ، للمقام ذى
الجمع المتصل • ومثال ذلك ، مقام بياتى — راست « رى » (مقام
الحسينى) •

(ج) استخدام حرف (مع) للمقام ذى الجمع الداخلى ، مثال
ذلك ، مقال هزام مع حجاز سى . (مقام راحة الأرواح) •

(د) الإبقاء على كلمة مرصع للمقامات التى تتحول فيها درجة
« مى » (حسب الدليل) الى « سى » فى السير اللحى فى جنس الجذع •
ويعتمد البحث فى ترتيب تصنيفه على ركنين أساسيين :

— درجة ركوز المقام •

— دليل المقام •

١ — بالنسبة لدرجة الركوز فجميع المقامات الأساسية (الاحدى
عشر) لم تخرج درجة ركوزها عن الدرجات الإثنية :

(أ) درجة « دو » : مقام راست ، نهلود ، نواثر •

(ب) درجة « رى » : مقام بياتى ، حجاز ، كرو ، صبا •

(ج) درجة « مى » : مقام سيك ، هزام •

(د) درجة « سى » : مقام عجم •

(هـ) درجة « سى » : عراق •

٢ - بالنسبة للدليل : انحصرت جميع أدلة المقامات الأساسية (وأيضاً ما يسمى من قبل بالفرعية) في أربعة أدلة •

(أ) دليل مقام المعجم (وهو ما يسمى في الموسيقى الغربية بالمقام الكبير) •

(ب) دليل مقام النهاوند (وهو ما يسمى في الموسيقى الغربية بالمقام الصغير) •

(ج) دليل مقام الراست سي ، هي •

(د) دليل مقام البياني سي ، مي •

لذلك اعتمد التصنيف المقترح على هاتين الركيزتين •

البدأ بمقام الراست (الذي يعتبر المقام الأساسي للموسيقى العربية) •

(أ) يتولى ترتيب المقامات التي درجة ركوزها « دو » ، ولها نفس دليل الراست •

(ب) تستكمل المقامات الأساسية ذات درجة ركوز « دو » ولكن يختلف دليلها ، تلحقها المقامات الفرعية •

(ج) يلي ذلك المقامات غير الأساسية التي تحمل نفس الدليل وتختلف في درجة الركوز •

(د) الانتقال الى درجة الركوز التالية الصاعدة (ري) وهكذا بنفس ترتيب النقاط السابقة •

ولتطبيق التصنيف المقترح السابق يكون ترتيب المقامات كالآتي ٣

أولاً : مقامات درجة ركوزها « دو » :

(أ) مقامات درجة ركوزها « دو » ودليلها راست (سي ، هي)
وتشتمل على سبع مقامات : *

- ١ — مقام راست (المقام الأساسي في الموسيقى العربية المصرية)
- ٢ — مقام راست وعجم « دو » (مقام ماهور)
- ٣ — مقام نواثر — عجم « دو » (مقام زاوية)
- ٤ — مقام راست ونهاوند « دو » (مقام سوزدل آرا)
- ٥ — مقام راست ونهاوند نهاوند ونهاوند « دو » (مقام سازكار)
- ٦ — مقام راست وراست مع صبا (لا) (مقام دلنشين)
- ٧ — مقام راست وحجاز « دو » (مقام سوزنك)

(ب) مقامات درجة ركوزها « دو » وتختلف عن دليل مقام
« الراست » وعددها أحد عشر مقام *

- ١ — مقام نهاوند « دو » (من المقامات الأساسية)
- ٢ — مقام نهاوند وكرد « دو » (اوتنهاوند — نهاوند دو)
نهاوند كردي
- ٣ — مقام نهاوند ونهاوند « دو » (مقام ناهوند كبير)
- ٤ — مقام نهاوند — حجاز « دو » (مقام نهاوند مرصع)
أو سنبله نهاوند)
- ٥ — مقام نواثر « دو » (من المقامات الأساسية)
- ٦ — مقام نواثر — بوسليك « دو » (مقام نكريز)
- ٧ — مقام نواثر — راست « دو » (مقام بسنديده)

۸. - مقام هجاء و هجاء « دو » (مقام هجاء گاه)
 ۹. - كرد و كرد « دو » (مقام هجاء كارگرد)
 ۱۰. - مقام هجاء - صميم « دو » (مقام زنجران)
 ۱۱. - مقام كرد - هجاء « دو » (مقام قرز نوين)

(ج) مقامات گير اساسية ولها نفس دليله مقام الراسه ولكن تختلف في درجة التركيز وعددها أربعة :

۱. - مقام راسه - راسه « صوله » وبياني « صوله » (مقام يكاه)
 ۲. - مقامات راسه - راسه « صوله » أو راسه وبياني « مقام نوي »
 ۳. - مقام راسه - نهاوند « صوله » أو راسه وكره « صوله »
 (مقام نوي كردي)
 ۴. - مقام نهاوند - راسه « صوله » أو نهاوند وبياني « صوله »
 (مقام نوي عجمي)

خلافا : مقامات درجة ركوزها ري وعددها تسعة عشر مقاما :

۱. - مقام بياني (من المقامات الاساسية)
 ۲. - مقام بياني وبياني ري (مقام الصيثيري)
 ۳. - مقام بياني وبياني ري
 (مقام نهاوند - بمبياني)
 ۴. - مقام بياني - بياني ري (مقام بياني)
 ۵. - مقام حجاب (من المقامات الاساسية)
 ۶. - مقام كرد مع هجاء « ري » (مقام صبا زمزمه)

- ۷ - مقام صبا بوسلیك حجاز
وكردي ري (مقام صمنمبا بوسلیك)
۸ - مقام بیاتی - حجاز «ری» (مقام رجهاز اوشوزی)
۹ - مقام بوسلیك و بیاتی او
بوسلیك - راست (مقام عشاق مصری)
۱۰ - مقام لرد (من المقامات الاساسية)
۱۱ - مقام كرد و حجاز «ری» (مقام شهناز كردی)
۱۲ - مقام حجاز «ری» (من المقامات الاساسية)
۱۳ - مقام حجاز وكردي ري او حجاز - نهاوند ری (مقام
حجاز عجمی) •

- ۱۴ - مقام حجاز و حجاز ری (مقام شهناز)
۱۵ - مقام بوسلیك - بوسلیك ری او بوسلیك وكردي ري (مقام بوسلیك)
۱۶ - مقام بوسلیك و حجاز ری (مقام بوسلیك جدید)
۱۷ - مقام راست و بیاتی ری او راست - راست ری (مقام
بیشاپورك) •

- ۱۸ - مقام راست - بوسلیك ری (مقام اصفهان)
۱۹ - مقام نواثن - حجاز ری (مقام حصار)

ثالث : مقامات درجه ركوزها می • و عدد آنها ثلاث مقامات :

- ۱ - مقام سیهام (من المقامات الاساسية)
۲ - مقام سیهام مع بوسلیك (مقام سمار)

۳ - مقام هزام (من المقامات الاساسية)

رابعا : مقامات درجة ركوزها سى ، وعددها اربعة مقامات :

- ۱ - مقام عجم عشرين
- ۲ - مقام نهاوند وعجم سى
- ۳ - مقام عجم حجاز او عجم - نواثر سى (مقام شوق افزا)
- ۴ - مقام عجم مرصع وعجم سئ (مقام عجم مرصع)

خامسا : مقامات درجة ركوزها سى ، وعددها خمسة مقامات :

- ۱ - مقام عراق (من المقامات الاساسية)
- ۲ - مقام سيكاه مع بوسليك سى (مقام اويج)
- ۳ - مقام عراق وراز ، او عراق مع صبا سى (مقام يستكار)
- ق - مقام هزام مع حجاز ، او هزام ورواست سى (مقام راحة الارواح)
- ه - مقام سيكاه مع راست او سيكاه ووراست (مقام فريخاك)

سادسا : مقامات درجة ركوزها متنوعة ، وعددها تسعة مقامات :

- | | | |
|--------------------------|------------|---------------------|
| مقام عجم وراست | « فا » | (مقام نجهار نگاه) |
| مقام راست - راست | « ضول » | (مقام مجلس افروز) |
| مقام حجاز وحجاز | « صول » | (مقام شد عربان) |
| مقام نهاوند - نهاوند عجم | « لا ضول » | (مقام سلطان يگاه) |
| مقام نهاوند - نواثر | « صول » | (مقام سلطان يگاه) |
| مقام نهاوند وعجم | « صول » | (مقام طرز جديد) |

مقام كرد - صبا مع حجاز « لا » (مقام شوق هزب)
 مقام حجاز وحجاز « لا » (مقام مسوزده)
 مقام بياني - بياني « لا » (مقام عشرين)

ان هذا التمثيل المقترح ، لسرعة الاستيعاب وحفظ هذه المقامات نظريا ، لتطبيق ذلك في دروس تحليل الموسيقى العربية (عملية) عن طريق الاستماع والتحليل الفوري بمجرد السمع .

لذلك افترضت الباحثة :

١ - ان الاستماع والتحليل الفوري لقوائم الموسيقى العربية الآلية والغنائية لتحديد الانتقالات اللحنية ، يتركز على انتقالات الأجناس فقط .

٢ - عند الاستماع للسياق اللحني يكون التركيز على انتقالات الأجناس بغض النظر عما اذا كانت أساسية أم مصورة .

٣ - في الاستماع الفوري تكون الأهمية لتحديد اسم الجتن فقط دون درجة ركوزه .

ولقد وضعت الباحثة هذه الفروض الثلاثة موضع التجريب في دروس تحليل الموسيقى العربية للفرقة الرابعة بكلية التربية النوعية والفرقة ، للمعلم الدراسي ٩٤/٩٥ ، وكان عدد الطلاب ٥٥ طالبا وطالبة ، صممت استمارة اختبار قبلي بعدى .

تحددت فيها الأسئلة مرتكزة على الفروض البحتة في الاستماع والادراك الفوري للنتي :

معرفة الأجناس الاحدى عشرة الأساسية .

• معرفة الجنس وما إذا كان أساسياً أو مصورياً

• معرفة درجة الركوب إذا كان الجنس مصورياً

بدأ الاختبار القبلى (وهو نفس الاختبار البعدى) فى الاثنين ١٩/١٢/٩٤ واستمرت فترة التجربة أربعة أسابيع ، ثم عقد الاختبار البعدى فى الاثنين ١٦/١/١٩٩٥ •

وكان مجموع درجات الاختبار (٥٠) خمسة درجة وذلك على الأسئلة الثلاثة بهذا البيان :

٢٧ درجة للتعرف على اسم الجنس (بواقع ٢ درجة لكل جنس)

١٧ - درجة للتعرف إذا ما كان الجنس أساسياً أو مصورياً

(بواقع ١٠ درجة تقريباً) •

م ١١ درجة للتعرف على اسم الدرجة إذا ما كان الجنس مصورياً •

المجموع ٥٠ درجة

عولجت النتائج إحصائية وأثبتت المقارنة الآتى :

أولاً : نتائج السؤال الأول (التعرف على نوع الجنس) :

— كان المتوسط الحسابى لنتائج السؤال الأول قبلى ٩٧

— كان المتوسط الحسابى لنتائج السؤال الأول بعدى ١١٧

ومن نتائج المقارنة للسؤال الأول قبلى بعدى يتضح الآتى :

$$97 \times 30$$

— ارتفعت درجات الطلاب فى الاختبار البعدى عن القبلى بنسبة

$$\frac{20}{97}$$

$$= 20.61\%$$

$$117 \times 30$$

— تساوت درجات الطلاب فى الاختبار البعدى والقبلى بنسبة

$$= 22.22\%$$

$$= \frac{100 \times 5}{40} = 12.5$$

قلت درجات الطلاب في الاختبار البعدي عن القبل بنسبة

وَمَا سَبَقَ يُتَضَعُ صَحْةُ فَرْضِ الْبَحْثَةِ الْأُولَى ، هِيَ أَنَّ تَرْكِيزَ الطَّلَامِ
يَكُونُ لِلتَّعْرِفِ عَلَى تَنَوُّعِ الْجِنْسِ *

ثانياً : نتائج السؤال (التعرف على ما إذا كان الجنس أساسياً أم مصوراً)

— كان المتوسط الحسابي لدرجات السؤال الثاني قبلي ٥٤

— كان المتوسط الحسابي لدرجات السؤال الثاني بعدي ١٠٤

ومن نتائج المقارنة للسؤال الثاني قبلي بعدي يتضح الآتي :

$$= \frac{100 \times 21}{40} = 52.5$$

ارتفعت درجات الطلاب في الاختبار البعدي عن القبل بنسبة

$$= 46.6\%$$

$$= \frac{100 \times 11}{40} = 27.5$$

تساوت درجات الطلاب في الاختبار البعدي عن القبل بنسبة

$$= 24.4\%$$

$$= \frac{100 \times 13}{40} = 32.5$$

قلت درجات الطلاب في الاختبار البعدي عن القبل بنسبة

$$= 28.8\%$$

$$= \frac{100 \times 40}{17} = 236.7\%$$

ان المتوسط الحسابي القبلي (لهذا السؤال) هو

$$١٠٠ \times ٥٨$$

ان المتوسط الحسابي البعدي (لهذا السؤال) هو $\frac{١٠٠ \times ٥٨}{١٧} = ٣٤٠$

ويعتبر القارق بين النسبتين ضعيفا جدا ، مما يدل على صحة البحث الثاني الذي يعتبر ان تركيز الدارسين يكون على الانتقال اللحنى للأجناس بعض النظر عما اذا كان الجنس أساسيا أم مصورا .

ثالثا : ان نتائج السؤال الثالث (تحديد درجة التركيز اذا كان الجنس مصورا) مرتبطة ارتباطا مباشرا بنتائج السؤال الثاني ، لذلك ، فان :

— المتوسط الحسابي لدرجات السؤال قبلى ١٨

— المتوسط الحسابي لدرجات السؤال الثالث بعدى ٢٣

ويعتبر المتوسط الحسابي فى الاختبارين (القبلى والبعدي) ضعيف جدا ، حيث الدرجة الكلية للسؤال هى ١١ درجة .

مما يؤكد على أن تركيز الدارسين فى الاستماع لدروس تحليل الموسيقى العربية يكون على الانتقالات اللحنية للأجناس فقط . وكانت نتائج المقارنة بين درجات الطلاب لهذا السؤال كالآتى :

$$١٠٠ \times ٩٣$$

— ارتفعت درجات الطلاب فى الاختبار البعدي عن القبل بنسبة $\frac{١٠٠ \times ٩٣}{٤٥}$

$$\approx ٢٠٦\%$$

$$١٠٠ \times ١٤$$

— تساوت درجات الطلاب فى الاختبار البعدي عن القبل بنسبة $\frac{١٠٠ \times ١٤}{٤٥}$

$$\approx ٣١١\%$$

١٠٠ × ٨

قلت درجات الطلاب في الاختبار البدني عن القبل بنسبة

٥٥

٪١٧٧٧ =

النتائج:

— ومن ثم فقد أسفرت نتائج المقارنات الإحصائية عن صحة فروض البحث الثلاثة التي تعتبر الفروض العلمية التطبيقية التي ارتكزت عليها الباحثة في تصنيفها المقترح لمقامات الموسيقى العربية (المصرية) .

— فالموسيقى العربية (المصرية) تعتمد أساسا سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية (في التحليل والاستماع) على الجنين (التتراكورد) وليس على المقام .

والمقام ما هو الا مجموع الأصوات بين الدرجة وجوابها ، وهو ما يسمى قديما بعد الذي بالكلمة .

— اذن فان أسماء المقامات الاحدى والخمسين (الفارسية الأصل) باستثناء الأحد عشر مقاما الأساسية ليس لها دلالة في نوعي جنسها سواء كانا منفصلين أو متصلين أو متداخلين .

— اكتفاء بالأسماء العربية للدرجات بجانب علامات التثنية (العربية أو الغربية) حيث ان الأسماء الفارسية ليس لها مدلول من الناحية الموسيقية ، وحفظها بشكل عاملا معوقا في استيعاب الدارسين . وهذا ما أوصت به نتائج الحلقة الثانية لبحث الموسيقى العربية سنة ١٩٦٣ .

— ان العلم بجميع فروعه وأنواعه ، يتجه الى التبسيط ، فكما تعمقتا أكثر كلما ازدادت بساطة أكثر . وهذا ما حدا بالباحثة لاختصار هذا الموضوع .

تأثير برنامج مقترح لتمرينات الإسترخاء

وأحد العقاقير المضادة للالتهابات على

تخفيف حدة حرقان العضلات MUSCLE SORENESS

ومستوى الاداء على جهاز الحركات الارضية

م. د. رباب فاروق حافظ أمين

مدرس بكلية للتربية الرياضية

للبنات بالقاهرة

م. د. اميرة جمال الدين احمد

مدرس بكلية التربية الرياضية

للبنات بالقاهرة

المقدمة ومشكلة البحث :

شهد العصر الحالي صحوة بالغة للاهتمام بارتفاع مستوى أداء اللاعبين والممارس الرياضية حيث تعطين ان يمارسها الحيوية والنشاط ، ونتيجة لممارسة الرياضية بشكل عنيف والقاء العبء على العضلات العاملة ، دون أخذ قسط وافر من الراحة فيتعرض الممارس للنشاط الرياضي للاصابة بالتعب والاجهاد والذي يظهر بصورة واضحة لدى الأفراد غير المدربين ، ويمكن قياس التعب من مظاهره الخارجية حيث يسبب هبوطاً وقتياً في القدرة على الاستمرار في أداء العمل عن طريق قلة كمية العمل المؤدى (١٥) ، (١١٤:٤١) .

فقد أصبح العلم هو السمة الحضارية التي تميز العصر الحالي ، حيث اهتم العلم بتقديم كل ما هو جديد وتحديث ، ومفيد للإنسان للتغلب على المشاكل والصعوبات التي قد تواجه الإنسان لبيد ان أقصى ما في طاقته ، وقدراته للوصول الى المستوى الأمثل في أداء مهامه اليومية .

فقد ذكر سيمونسي Simonson (١٩٨١) ، بكاسترو وبونين Bekastro, Ponon (١٩٧٥) أن التعب يأتي نتيجة الحمل الزائد على العضلات ، وأداء حركات سريعة متكررة ، حيث تعمل عضلات كبيرة مشتركة في العمل وسرعة أداء الحركة مما لا يتيح لهذه المجموعات العضلية أن تستريح بدرجة كافية أثناء فترة الاسترخاء القصيرة جدا (١٥) (٨ : ٩٣٢ - ٩٣٦) .

ونتيجة للحمل الزائد على العضلات (خاصة لدى الأفراد غير المدربين) يظهر حرقان العضلة المتأخر (DMS Delayed Muscle Soreness) بعد حوالي ٢٤ : ٤٨ ساعة من تمرين غير معتاد ، ويختلف التعب العضلي عن حرقان العضلات في كون الأول (التعب العضلي) يحدث نتيجة لتجمع حامض اللاكتيك والبيروفيك (١ : ١١٣) ، أما حرقان العضلات المتأخر فيحدث نتيجة لتمزق الأنسجة أو نتيجة لهلاك الأنسجة الرابطة (٦ : ٨٠ - ٩٣) الذي يحدث نتيجة التمرين العنيف الذي يسبب شكلا من أشكال التمزق المصحوب بعدم وصول الدم للعضلة أو للأنسجة الرابطة فيحدث أحيانا في بعض الحالات التهاب موضعي وتورم بعد ٢٤ : ٤٨ ساعة ، كذلك يحدث التهابات في النهايات العصبية مما يسبب الحرقان داخل العضلة ، ويسبب التمرين غير المعتاد أو الشاق تراكم خلايا الدم الآكلة في الأنسجة الرابطة والألياف العضلة . ومن أسباب حدوث حرقان العضلات تجمع مواد الهستامين ، والبراديكتين ، والهروستاجلاندين مما يؤدي الى التهاب الأنسجة نتيجة لتقزم وصول الدم اليها وحدوث حرقان العضلات (١١ : ٥٢ - ١٠٥) والاسباب من العقاقير المضادة للالتهاب هيمنع تكون البروستاجلاندين حيث يعمل على تخفيف حدة حرقان العضلة وذلك عن

طريق تهدئة الممرات العصبية لنهايات الليفة العضلية بوصول الأكسجين الكافى للعضلة ليساعدها على أن تقوم بأداء العمل بصورة أكثر كفاءة وقدرة ، فلتحسن وظيفة العضلة ويتحسن تبعاً لذلك مستوى الأداء .
(٦ : ٨٠ - ٩٣) •

وتعتبر تمرينات الاسترخاء بما تمتاز به من شد ، وارتخاء ، ومرونة ، وإطالة ، أحد العوامل الهامة التى تساعد على تهدئة العضلات والاقتصاد فى كمية الجهد الذى يبذل لتأخير ظهور التعب والتحكم فى ضبط التوتر الأمثل للارتفاع بمستوى الأداء الحركى (٥ : ١٦٠) ، فقد أشار كل من أحمد السويفى (١) ، (١٩٨٢) ، وبركسان عثمان ، ومها فكرى (٢) (١٩٩٠) فانت البطل (٣) (١٩٩٣) الى مدى أهمية ممارسة تمرينات الاسترخاء بطريقة منتظمة مما يؤدى الى اقتصاد فى الجهد المبذول ، حيث تتدرب العضلات على العمل ، والراحة ، والشد ، والارتخاء وبالتالي تخفيف الآلام الناتج عن اشتراك عضلات فى العمل المصنعي لا تخدم هذا العمل ، ومن ثم تؤدى الى انخفاض مستوى الأداء •

فقد أشار كل من رينجر Rubinger (١٩٦٧) ، يوم جارفر Boum Garner (١٩٧٥) أن قدرة اللاعب تؤثر على مستوى الأداء لارتفاع قدرة تحمل اللاعب ، كما أن الاسترخاء يساعد على التنبؤ بين العضلات الضرورية للقيام بنشاط ما ، والعضلات الأخرى التى لا تقوم بأى نشاط (١٤ : ١٥٨) (٧ : ٣٠٧) •

Teague وذكر كريج (٩) (١٩٧٦) ، تيجو •

(١٦) (١٩٧٦) ، نيدفر (١٣) Nideffer (١٩٨١) ، دينا «٢٠»

Dena (١٩٨٥) أن تمرينات الاسترخاء تساعد على أداء النشاط الرياضى بطريقة أفضل حيث يتمكن اللاعب من استعادة الشد

في تقصير وقت ممكن ، كما أنها تساعد على تحسين مستوى الأداء
بمساعدتها كذلك على سرعة التخلص من الاجهاد والتعب ، وتحسين عمل
الجهاز الدورى والتنفسى حيث تعمل العضلات الضرورية للحركة
والاسترخاء المجموعات غير الضرورية للحركة (٩) (٤ : ١٦٨) ،
(١٣ : ١٤٧) ، (١٠ : ٦٢ - ٦٩) .

وقد لاحظت الباحثتان من خلال تدريسهما أن هناك قصور في
مستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية لدى العديد من
الطلقات ، حيث تتطلب طبيعة الأداء على جهاز الحركات الأرضية
مهارات تتسم بالشدة العالية في زمن قصير ، كذلك هناك طاقات تشرك
مجموعات عضلية لا تخدم الأداء المهارى ، وبالتالي تؤدي الى سرعة
الاحساس بالاجهاد الشديد وتظهر حالات كثيرة تشكو فيها الطاقات
من عدم القدرة على الاستمرار في الأداء نظرا للحرقان الشديد في
العضلات مما يؤدي الى ضعف في مستوى أدائهن للمهارات الأرضية ،
من هنا حاولت الباحثتان وضع برنامجين لتخفيف شدة الحرقان
العضلى الناتج عن عدم قدرة العضلات على تحمل العبء الواقع عليها
باستخدام الاسبرين ، وتمارين الاسترخاء والتعرف على تأثيرهما على
مستوى أداء جملة الحركات الأرضية .

هدف البحث :

تهدف هذه الدراسة الى التعرف على :

- ١ - تأثير برنامج مقترح لتمارين الاسترخاء والاسبرين على
التخلص من حرقان العضلة ومستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات
الأرضية لطلقات الفرقة الثانية بكلية التربية الرياضية للبنات بالجزيرة

فرض البحث :

فى ضوء هدف البحث تفترض الباحثان ما يلى :

١ - يؤثر البرنامج المقترح لتمزيات الاسترخاء والاسبيرين
تأثيرا ايجابيا على حرقان العضلة ومستوى الأداء المهارى لجهاز
الحركات الأرضية لطالبات الفرقة الثانية بكلية التربية الرياضية
للبنات بالجزيرة .

الدراسات المرتبطة :

أولا : دراسات اهتمت بتأثير تمزيات الاسترخاء على بعض
المتغيرات ومستوى الأداء :

قام نيدفر Nidefer (١٩٨١) (١٣) بدراسة تهدف
الى التعرف على مستوى التحسن فى الأداء الرياضى باستخدام
برنامج استرخائى وقد استخدم الباحث منهج دراسة الحالة على لاعب
واحد من لاعبي ألعاب القوى تحت تأثير المنافسة الرياضية ، مع تطبيق
برنامج تدريب مسجلة على شرائط استماع لتهيئة اللاعب وتنمية قدراته
على التركيز والاسترجاع للأداء الحركى . وقد استمر البرنامج
الاسترخائى البدنى لمدة (٦) أسابيع بولقع مرتين يوميا ، وأظهرت
نتائج الدراسة تقدما ملحوظا فى مستوى اللاعب ، وقد أوضحت
الدراسة أيضا أهمية طرق خفض التوتر بواسطة برامج الاسترخاء
أيضا وخاصة فى مراحل الاعداد البدنى والنفسى للأنشطة الرياضية ،
وقاصة الأنشطة التى تتطلب مجهودا عضليا كبيرا كمسابقات الميدان
والخضمار .

قام أحمد السويفى (١٩٨٢) (٢) بدراسة تهدف الى التعرف
على تأثير برنامج مقترح لتمزيات الاسترخاء على بعض المتغيرات
(٥ - صحيفة)

النفس - جسمية ومستوى الأداء للسباحين ، وبلغت عينة البحث (٢٤) سباحاً ناشئاً (٩ - ١٣ سنة) يمثلون النادى الأهلى ، وقسمت العينة الى مجموعتين (تجريبية ، ضابطة) ، وقسم البرنامج على (٦٠) جلسة بواقع (٥) جلسات أسبوعياً ، ولمدة (١٢) أسبوعاً ، واستغرق زمن الجلسة (١٠ : ٢٠) دقيقة ، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى مستوى الأداء فى السباحة لصالح المجموعة التجريبية .

قامت فانتن البطال (١٩٩٣) (٤) بدراسة تهدف الى التعرف على تأثير برنامج تمارين الاسترخاء على بعض المتغيرات الفسيولوجية والقلق كحالة للسيدات ، وبلغت عينة البحث (٥١) سيدة تتراوح أعمارهن ما بين (٣٥ : ٤٥) سنة من سيدات نادى الزهور بمدينة نصر ، وقسمت العينة عشوائياً الى مجموعتين (تجريبية ، ضابطة) ، واستغرق البرنامج (٢٤) وحدة تدريبية ، بواقع (٣) وحدات تدريبية ولمدة (٨) أسابيع ، واستغرق زمن الوحدة (٢٠ : ٣٠) ، وأظهرت النتائج أن ممارسة تمارين الاسترخاء بصورة منتظمة يؤثر إيجابياً على تحسن بعض المتغيرات الفسيولوجية وتخفض مستوى القلق كحالة .

ثانياً : دراسة أهتمت بتأثير الاسبرين على حرقان العضلة :

قام كل من كينون ت . فرانسيس ، وتيرى هوبلر (١٩٨٧) (١٢) Kennon T. Francis , Terry Hoobler MA بدراسة تهدف الى التعرف على تأثير الاسبرين على حرقان العضلة المتأخر ومرونة مفصل الكوع ، وبلغت عينة البحث ٢٠ فتاة تتراوح أعمارهن ما بين ١٩ : ٢٥ سنة ، وقسمت العينة عشوائياً الى مجموعتين احدهما تجريبية ، والأخرى ضابطة ، وأخذت القياسات على مدار ٣ أيام بحيث تأخذ الفتاة ١٠ مجم أسبرين ٤ مرات يومياً بداية من الصباح ، وقبل بدء التمرين

٤ ساعات والباقيات خلال ٨ ساعة بعد التمرين ، وأظهرت النتائج تحسن المجموعة التجريبية والتي استخدمت الاسبرين عن المجموعة الضابطة في مرونة مفصل الكوع وحرقان العضلة ولكنه تحسن غير دال احصائيا .

اجراءات البحث : منهج البحث :

استخدمت الباحثتان المنهج التجريبي باستخدام ثلاث مجموعات (مجموعتين تجريبتين ومجموعة ضابطة) وذلك لمناسبتها لطبيعة هذا البحث .

عينة البحث :

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية العشوائية لطالبات الفرقة الثانية بكافة التربية الرياضية للبنات بالجزيرة للعام الجامعي (١٩٩٤) ٤ والبالغ عددهن ٢٥٠ طالبة ، وقد اختارت الباحثتان منهن ٣٥ طالبة ، وهن اللاتي ظهرت فيهن حالات حرقان العضلات ، وتم استبعاد (٥) طالبات تخوفن من أخذ الاسبرين ، وبذلك بلغت عينة البحث (٣٠) طالبة ، وتم تقسيمهن عشوائيا الى ثلاث مجموعات قوام كل منهما (١٠) طالبات وقد تم توزيعهن على النحو التالي :

المجموعة الأولى : استخدمت الاسبرين وتمارين حرة لمدة (٣٠ق) واشتملت على ١٠ طالبات .

المجموعة الثانية : استخدمت الاسبرين مع ممارستها لبرنامج الاسترخاء المقترح واشتملت على ١٠ طالبات .

المجموعة الثالثة : المجموعة الضابطة تمارس تمارين حرة لمدة (٣٠ ق) واشتملت على ١٠ طالبات وقد تم تجانس مجموعات البحث الثلاث في السن ، الطول ، الوزن ، اختبار كارسون للتعب ، ومستوى الأداء المهاري لجهاز الحركات الأرضية جدول (١) .

جدول (١)

المتوسطة الحسابي والاختلاف المعياري ومعامل الارتباط لمجموعات البحث في السن
الطول - الوزن - اختبار كارلسون - مستوى الأداء المعطى لجهاز الحركات الأرضية

٢٠٠٥

المختبر / الت	المجموعة التدريبية الأولى في ١٠٠ (مجموعة السبرين وفروقات الاستعداد)				المجموعة التدريبية الثانية في ١٠٠ (مجموعة المتابعة في ١٠٠)			
	معامل الارتباط	ع	الوسط	م	معامل الارتباط	ع	الوسط	م
السن / بالسنه	١٧.٨	٦٧	١٨	١٧.٨	١٧.٨	٦٧	١٨	١٧.٨
الطول / سم	١٥٦.٢	١١٦	١٥٦	١٥٦.٢	١٥٦.٢	١١٦	١٥٦	١٥٦.٢
الوزن / كجم	٥٧.٦	١٢٥	٥٨	٥٧.٦	٥٧.٦	١٠٢	٥٨	٥٧.٦
اختبار كارلسون	٥٦	٥٧	٥٦	٥٥.٨	٥٥.٨	٥٧	٥٦	٥٥.٨
التصنيف	٥.١٥	٧.١	٥.٥	٥.١٥	٥.١٥	٧.١	٥.٥	٥.١٥
مستوى الأداء (مجملة الاختبار)	٥.١٥	٧.١	٥.٥	٥.١٥	٥.١٥	٧.١	٥.٥	٥.١٥
درجة								

جدول (٢) تحليل التباين بين مجموعات البحث الثلاث في اختبار كارلسون

القياس	مستوى التباين	مجموع المربعات الحرة	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F
السن	بين المجموعات ٢٢	١٥٦	٢	٧٨	١١.٨٥
	داخل المجموعات ١٥٦	٢٧	٢٧	١.٢٦	
الطول	بين المجموعات ٢٢٧	٣٠٩٠٠	٢	١٥٤٥٠	٢٠.٥
	داخل المجموعات ٣٠٩٠٠	٢٧	٢٧	١٠٣٣	
الوزن	بين المجموعات ٢٢	٣٤٩	٢	١٧٤.٥	٢٠.٧٩
	داخل المجموعات ٣٤٩	٢٧	٢٧	١٢.٩٦	
اختبار كارلسون	بين المجموعات ٨	٢٥٢	٢	١٢٦	٢٠.٤٣
	داخل المجموعات ٢٥٢	٢٧	٢٧	٩.٣٣	
مستوى الأداء المعطى لجهاز الحركات الأرضية	بين المجموعات ٥	١٤٩١٥	٢	٧٤٥٧.٥	٢٠.٤٨
	داخل المجموعات ١٤٩١٥	٢٧	٢٧	٥٥٢.٤	

قيمة «ف» الجدولية عند مستوى ٠.٠٥ = ٣.٣٢.

يتضح من جدول رقم (١) أن معامل الالتواء المجموعات البحثية الثلاث في السن ، الطول ، الوزن ، اختبار كارلسون ، والمستوى المهاري لجهاز الحركات الأرضية قد انحصر بين (+ ٣١ ، - ٣) مما يدل على تجانس المجموعات الثلاث في هذه القياسات .

يتضح من جدول (٢) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعات البحث الثلاث في قياسات السن ، الطول ، الوزن ، اختبار كارلسون ، مستوى الأداء المهاري لجهاز الحركات الأرضية ، حيث كانت «ف» المحسوبة أقل من «ف» الجدولية مما يشير إلى تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في هذه القياسات .

وسائط جمع البيانات : (١) الأدوات وتشمل :

- ١ - الرستاميتير لقياس الطول .
- ٢ - ميزان صبي لقياس الوزن .
- ٣ - الكسويرين للأطفال بجرعات منتظمة .

(ب) الاختبارات :

- ١ - اختبار كارلسون للتعب يقين التعب للمضلي وكفاءة الجهاز القلبي التنفسي مرفق (١) .

صدق الاختبار :

قامت الباحثتان بعرض الاختبار على عدد (٥) من الخبراء (تابع مرفق ١) وقد استخدم هذا الاختبار في العديد من الدراسات السابقة وفي البحث الحالي قامت الباحثتان بإيجاد المعاملات العلمية للاختبار على النحو التالي :

أولاً - المصدق :

قامت الباحثتان بحساب المصدق الذاتي للاختبار وذلك عن طريقه إيجاد معامل الثبات حيث بلغ (٨٥٣٨) .

ثانياً - ثبات الاختبار :

قامت الباحثتان بحساب المعاملات العلمية لثبات الاختبار عن طريق إعادة الاختبار على عينة قوامها (٥) طالبات بفواصل زمنية قدره (٥) أيام بين التطبيق الأول والثاني حيث بلغ معامل الثبات (٨٥٩٨) .

(د) برنامج مقترح لتمرينات الاسترخاء مرفق (٢) :

قامت الباحثتان بتصميم البرنامج بعد الاطلاع على المراجع العلمية (٢ ، ٣ ، ٤ ، ٩) واستطلاع رأى الخبراء (خبراء) في مجال التمرينات ممن لديهم خبرة لا تقل عن ١٠ سنوات في مجال تدريس التمرينات بكلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة تابع مرفق (١) في البرنامج المقترح . وقد تم أخذ رأى الطبيب المختص في كيفية تحديد جرعات الأسبرين التي تتناولها الطالبات بحيث لا تغطي أى آثار جانبية ، وقد نصح الطبيب بأخذ الكسويرين للأطفال وتنظيم الجرعة بحيث يكون (٢) قرص أسبرين فى اليوم أثناء الأسبوع الأول ، (١) قرص أسبرين فى اليوم أثناء الأسبوع الثانى ، (٣) قرص أسبرين خلال الأسبوع الثالث ، (٢) قرص أسبرين خلال الأسبوع الرابع . وقد قامت الباحثتان بتدريب عينة البحث على البرنامج المقترح .

(ذ) تقييم مستوى الأداء على جهاز الحركات الأرضية :

قامت الباحثتان بتدريس المهارات قيد البحث لعينة البحث المختارة على جهاز الحركات الأرضية بعد انتهاء اليوم الدراسى ، ثم تم قياس مستوى الأداء عن طريق لجنة تحكيم مكونة من (٤) محكمات حضراته .

على شهادات تحكيم من الدرجة الاولى ومن أعضاء هيئة التدريس
وقسم التمرينات والجمباز والتعير الحركى بكلية التربية الرياضية
للبنات بالجزيرة ، وقد تم حذف أعلى درجة وأقل درجة وأخذ متوسط
الدرجتين الباقيتين بجمعهم والقسمة على (٢) ، وقسمت الدرجة على
النحو التالى :

٢	الوقوف على اليدين بدرجة أمامية
٢	الوقوف على اليدين للنزول على الصغر
٢	الدرجة الخلفية على الكتف
٢	الحيلة من الجرى
١	تسلسل الأداء
١	الربط
١٠	الدرجة النهائية

وتكون الخصومات على النحو التالى :

- الوقوع عند أداء المهارة () مرة درجة
- عدم الوقوف على اليدين بطريقة غير صحيحة () مرة درجة
- إعادة المهارة مرة أخرى لعدم أدائها بطريقة صحيحة () مرة درجة
- عدم الاتزان والثبات بعد أداء المهارة أو الربط () مرة درجة

وقد تم حساب درجة مستوى الأداء بشطب أعلى درجة وأقل:

درجة ، وأخذ متوسط الدرجتين بجمعهم والقسمة على (٢) .

أهداف البرنامج :

يهدف هذا البرنامج المقترح الى تخفيف حدة حرقان العضلات الذي
يسببه الجهد الزائد على العضلات عن طريق ممارسة تمارين الاسترخاء
والإفالة والمرونة واستخدام الاسبرين كمهدىء للألم الذى يسببه حرقان
العضلات ومعرفة تأثير ذلك على مستوى الأداء المهارى على وجه
الحركات الأرضية .

أسس وضع البرنامج :

قامت الباحثتان بوضع برنامج لتدريبات الاسترخاء في ضوء
الأسس العلمية التالية :

- ١ - مراعاة استشارة الطبيب المختص لتحديد الجرعات المناسبة
من الأسبرين التي سوف تتناولها الطالبات .
- ٢ - أن يشمل البرنامج المقترح على تدريبات الاسترخاء والمرونة
والاطالة .
- ٣ - المتابعة الدائمة للحالة الصحية للطالبات .
- ٤ - أن يكون البرنامج متنوعا ومتدرجا في الشدة .
- ٥ - أن يحقق الغرض الذي وُضع من أجله .
- ٦ - أن يشمل جميع أجزاء الجسم .

محتويات البرنامج :

- اشتمل البرنامج على :
- تدريبات استرخاء .
- تدريبات مرونة للمفاصل .
- تدريبات اطالة للاربطة والمضلات .
- جرعات منتظمة من الأسبرين تحت اشراف اخصائي أمراض
باطنة .

المدة الزمنية :

اشتمل البرنامج المقترح لتدريبات الاسترخاء على ٨ وحدات

تدريبية ولمدة ٤ أسابيع بواقع (٥) وحدات تدريبية أسبوعياً واستغرق
زمن الوحدة (٣٠ ق) وبعد انتهاء اليوم الدراسي بحيث تتساقط
الطالبات وجبة الغذاء ثم تأخذ الأسيرين (المجموعة التدريبية الأولى
والثانية) وتمارس المجموعة التدريبية الأولى والضابطة تمرينات حرة
بينما تمارس المجموعة التدريبية الثانية تمرينات الاسترخاء .

الدراسة الاستطلاعية :

أجرت الباحثتان دراسة استطلاعية يوم السبت الموافق
١٩٩٤/٩/١٣ على عينة قوامها (٧) طالبات من غير عينة البحث للتعرف
على مدى ملائمة التمرينات المستخدمة في البرنامج للوصول الى أعلى
مستوى ممكن من الدقة في الإجراءات وإيجاد أنسب الحلول
للمشاكل التي قد تعترض تنفيذ التجربة ، أسفرت نتائج التجربة
الاستطلاعية عن مدى استيعاب الطالبات للتمرينات المستخدمة .

تنفيذ البرنامج :

١ - القياس القبلي :

تم إجراء القياسات القبلي لتمرينات البحث المختارة على مجموعتين
البحث الثلاث في الفترة من الأحد الموافق ١٩٩٤/٩/١٨ الى الأربعاء
الموافق ١٩٩٤/٩/٢١ .

تطبيق البرنامج :

تم تطبيق تجربة البحث في الفترة من السبت الموافق ١٩٩٤/٩/٢٤
الى السبت الموافق ١٩٩٤/١٠/٢٢ ، خارج درس الجهباز وبعد انتهاء
اليوم الدراسي من الساعة الرابعة والنصف مساءً ، وحتى الساعة
الخامسة مساءً .

أولاً : عرض النتائج :

قيمة «ت» الجدولية عند مستوى معنوية ٠.٠٥ = ٢.٠٤٢

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائية بين القياسين
القبلي والبعدي في اختبار كارلسون ومستوى الأداء المهارى لـ
الحركات الأرضية لمجموعات البحث الثلاث .

جدول (٤)

تحليل التباين بين مجموعات البحث الثلاث في اختبار كارلسون
ومستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية في القياس البعدي

القياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات	متوسط	قيمة F
اختبار كارلسون	بين المجموعات	٥٣٦٠.٣٦٧	٢	٢٦٨٠.١٣٤	٩٣٧٨.٦٨٩
	داخل المجموعات	٥٦٦	٢٧	٢٠.٦٩	
مستوى الأداء	بين المجموعات	٢٦	٣	١٣	٤٦٩.٣١
	داخل المجموعات	٥٦٦			
المهارى	داخل المجموعات	٧٤٧٥	٢٧	٢٧٧	

قيمة «ف» الجدولية عند مستوى معنوية ٠.٠٥ = ٣.٣٢

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائية بين مجموعات
البحث الثلاث في القياس البعدي في اختبار كارلسون ومستوى الأداء
المهارى .

جدول (٥)

دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة
في القياسات البعيدة لاختبار كارلسون ومستوى الأداء المهارى
لجهاز الحركات الأرضية
ن = ٢٠

المتغيرات	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة الضابطة	قيمة تيوكى	الدلالة	لصالح
اختبار كارلسون للتعقب	٨١	٥٦٨	٧٤٦٩١	دال	التجريبية الأولى
مستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية	٦٩٥	٥٦٥	١١٠١٧	دال	التجريبية الأولى

قيمة تيوكى الجدولية (٣٤٩) عند مستوى ٠٠٥

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي
القياسات البعيدة للمجموعة التجريبية الأولى والضابطة في المتغيرات
فيسد البحث لصالح المجموعة التجريبية الأولى ؟

جدول (٦)

دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الثانية (الاسبرين) وتمارين
الاسترخاء (والمجموعة الضابطة في القياسات البعيدة
لاختبار كارلسون ومستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية

المتغيرات	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة	قيمة تيوكى	الدلالة	لصالح
اختبار كارلسون للتعقب	٨٨	٥٦٨	٩٦٢٩٦	دال	التجريبية الثانية
مستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية	٧٩٥	٥٦٥	١٩٤٩٢	دال	التجريبية الثانية

قيمة تيوكى الجدولية (٣٤٩) عند مستوى ٠٠٥

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي القياسين البعدين للمجموعات التجريبية الثانية والضابطة في المتغيرات قيد البحث لصالح القياس البعدي .

جدول (٧)

دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى (الاسبرين)
والمجموعة الثانية (اسبرين وتمرنات الاسترخاء) في القياسات البعدية
لاختبار كارلسون ومستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية
ن = ٢٠

المتغيرات	المجموعة الأولى	المجموعة الثانية	قيمة تيوكي	الدلالة	لصالح
اختبار كارلسون للتعب	٨١	٨٨	٢١٦٠٥	دال	المجموعة التجريبية الثانية
مستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية	٦٩٦٥	٧٩١٥	٨٦٧٥	دال	المجموعة التجريبية الثانية

قيمة تيوكي (٣٤٩) عند مستوى ٥٠

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي القياسين البعدين للمجموعتين التجريبية الأولى والثانية في المتغيرات قيد البحث لصالح المجموعة التجريبية الثانية .

ثانيا : مناقشة النتائج :

من خلال جدول (٤) الخاص بتحليل التباين بين القياسات البعدية للمجموعات البحث الثلاثة يتضح لنا وجود فروق دالة احصائيا في اختبار كارلسون للتعب ومستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية .

وبالرجوع الى جدول (٥) الخاص بدلالة الفروق بين المجموعة

التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في القياسات البعدية لاختبار كارلسون للتعب ومستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات الأرضية يتضح لنا وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية الأولى والتي استخدمت التمرينات الحرة والاسبيرين وتعزى الباحثان هذا الى تأثير الاسبيرين والتمرينات الحرة .

حيث يعمل الاسبيرين على تخفيف الألم الناتج عن حرقان العضلات بينما تعمل التمرينات الحرة على اعطاء اللياقة البدنية الكافية للعضلات مما يحسن بالتالى مستوى الأداء على جهاز الحركات الأرضية نتيجة اشتراك مجموعات عضلية في العمل العضلى تخدم الأداء .

وبالرجوع الى جدول (٦) الخاص بدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة يتضح لنا وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية الثانية والتي طبق عليها البرنامج المقترح باستخداً تمرينات الاسترخاء والاسبيرين .

وتعزى الباحثان هذا الى أن برنامج الاسترخاء وما يشمل عليه من تمرينات تنسم بالشد والارثاء والمطاطية والمرونة وتأثير الاسبيرين على تخفيف الألم الناتج عن حرقان العضلات قد أدى الى تحسن المجموعة التجريبية الثانية عن المجموعة الضابطة .

كذلك بالرجوع الى جدول (٧) الخاص بدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية يتضح لنا وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية الثانية والتي مارست البرنامج التجريبي المقترح وما يحتوى عليه من تدريبات تساعد على ازالة التوتر من العضلات العاملة والقدرة على استخدام مجموعات عضلية تخدم الأداء المهارى على جهاز الحركات الأرضية

وتأثير الاسبرين على تخفيف حدة حرقان العضلات والعمل على تقليل
تكوين هرمون البروستاجلاندين في الجسم وتهدئة النهايات العصبية
للألياف العصبية ، وكذلك تأثير تمرينات الاسترخاء في تحسين مستوى
الأداء على جهاز الحركات الأرضية بلاشتراك المجموعات العضلية التي
تخدم الأداء .

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصل اليه كل من كينون ت
فرانسيس وتيرى هوبلر Kennon T Francis , Hoobler ، (١٩٨٧)
(١٢) في مدى أهمية الاسبرين في تخفيف حدة حرقان العضلات المتأخر
الذي يظهر بعد ممارسة مجهود بدني نتيجة لتجمع مواد الهستامين
والبراديكنين والبروستاجلاندين ونقص وصول الدم الى هذه الأنسجة ،
كذلك ما ساهمت به تمرينات الاسترخاء من تهدئة للعضلات وتدريبها
بطريقة فعالة على توظيف العضلات للعمل العضلي حيث ذكر
ربينجر Rubinger (١٤ : ١٥٨) ، بوم جارنر Baum Garner
(٣٠٧ : ٧) ، دينا Dena (١٠ : ٦٢ : ٦٩) أهمية تمرينات الاسترخاء
في المساعدة على سرعة استعادة الشفاء في أقصر وقت ممكن ، والتخلص
من الاجهاد والتعب ، وتنمية الجهاز الدوري التنفسي .

كذلك ما توصل اليه كل من أحمد السويفى (١٩٨٢) (٢) ،
بركسان عثمان ، مها فكري (١٩٩٠) (٣) ، فائق البطل (١٩٩٣) (٤)
في مدى أهمية تمرينات الاسترخاء في تحسين مستوى الأداء ، وإزالة
الاجهاد والتوتر والتعب والاقتصاد في الجهد المبذول نتيجة لتدريب
العضلات على العمل والأداء . مما يحقق صحة الفرض والذي ينص على :

« يؤثر البرنامج المقترح لتمرينات الاسترخاء والاسبرين على
حرقان العضلات المتأخر ومستوى الأداء المهارى لجهاز الحركات
الأرضية لطالبات الفرقة الثانية بكلية التربية الرياضية بالجزيرة » .

الاستنتاجات :

فى ضوء ما أشارت اليه النتائج المستمدة من التحليل الاحصائى
فى حدود عينة البحث أمكن التوصل الى الاستنتاجات الآتية :

١ - البرنامج المقترح لتمرينات الاسترخاء والاسبيرين له تأثير
فعال على تخفيف حدة حرقان العضلات المتأخر وتحسين مستوى الأداء
المهارى لجهاز الحركات الأرضية .

٢ - تؤدي تمرينات الاسترخاء الى تخفيف حدة التوتر العضلات
والتخلص من الاجهاد الزائد والتعب .

٣ - تؤدي تمرينات الاسترخاء الى تحسين مستوى الأداء على
جهاز الحركات الأرضية .

التوصيات :

فى حدود اجراءات البحث واستنادا الى نتائجه توصى الباحثان
بما يلى :

ضرورة الاهتمام بتمرينات الاسترخاء حيث أظهرت النتائج مدى
أهميتها فى إزالة التوتر والتعب والقدرة على الاقتصاد فى الجهد
وتحسين مستوى الأداء .

٢ - عدم أخذ أى عقاقير طبية دون اللجوء الى الطبيب المختص
حيث ينظم الجرعة التى تتناولها الطالبات واعطاء الارشادات الطبية
اللائمة .

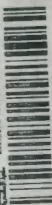
٣ - اجراء المزيد من الدراسات المشابهة للتعرف على تأثير
تمرينات الاسترخاء على لاجبات الجمباز والتمرينات الفنية الجيدة .

ففي هذا العدد

رقم
الصفحة

- ٣ وظيفة الاشراف الفني
في رفع مستوى التعليم
للابتعاة الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
- ٧ برنامج تأهيل معلمى المرحلة
الابتدائية للمستوى الجامعى
للابتعاة الدكتور محمد السيد حسونة
- ١٨ لماذا نقرأ...؟
للدكتور صلاح جوهر
- ٢٢ دور المرأة المسلمة فى الوقت الحاضر
فضيلة الشيخ محمد الغزالي
- ٣٩ علاقة الشخصية الابتكارية بالتوافق النفسى
ومستوى الطالبات فى التربية العملية
د. ماجدة السيد محمود، د. وفاء مفرج أبو عمار
- ٤٧ تصنيف مقترح لمقامات
الموسيقى العربية فى مصر
للدكتورة نعيمة صادق بطرس
- ٦١ تأثير برنامج مقترح لتدريبات الاسترخاء
واحد العقاقير المضادة للالتهابات
على تخفيف حدة حرقان العضلات
د. أميرة جمال الدين أحمد، د. رباب فاروق أمين

Bibliotheca Alexandrina



0531984